الممارسات التسلطية لمديري المدارس وعلاقتها بمستوى الدافعية للإنجاز لدى معلمي المدارس الأساسية الحكومية في مديرية تربية عمان الثالثة

إعداد

آمال عبد الرحمن محمد أبو عواد

المشرف:

الأستاذ الدكتور سامح محمد محافظة

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في تخصص

الإدارة التربوية

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في الجامعة الهاشمية

الزرقاء– الأردن

٢٠١٣/١٢/٨

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة والموسومة بـ " الممارسات التسلطية لمديري المدارس وعلاقتها بمستوى الدافعية للإنجاز لدى معلمي المدارس الأساسية الحكومية في مديرية تربية عمان الثالثة "، وأجيزت بتاريخ ٨ /١٢/ ٢٠١٣.

أعضاء لجنة المناقشة:		التوقيع
الدكتور سامح محمد محافظة	، مشرفاً	....
أستاذ ، أصول التربية		
الجامعة الهاشمية		
الدكتور أيمن أحمد العمري	، عضواً	....
أستاذ مشارك، الإدارة التربوية		
الجامعة الهاشمية		
الدكتورة رنا طلعت صمادي	، عضوا	....
أستاذ مشارك، الإدارة التربوية		
الجامعة الهاشمية		
الدكتور عايد أحمد الخوالدة	، عضواً	....
أستاذ مشارك، الإدارة التربوية		
جامعة مؤتة		

الإهداء

أهدي بحثي هذا خلاصة جهودي إلى أحبائي:

- إلى مهجة قلبي وقرة عيني إلى اليد الحانية التي دعمتني وساعدتني إلى القلب الكبير المليء بالمحبة والعطف، إلى من احتضنتني ورعتني وعلمتني أن الحياة عمل وأمل وتفاؤل، إلى من صقلت شخصيتي وجعلت ضياءها قلبي وعقلي، إلى أمي الحبيبة حفظها الله ورعاها.
- إلى أبي الفاضل الحاني، الذي دعواته تحفظني وترعاني في كل يوم، إلى من بنى مستقبلي وأعطاني الأمل والتفاؤل، إلى من علمني ورباني ورعاني، إلى أبي الحبيب حفظه الله و رعاه.
- إلى من أيقظ في نفسي حب الحياة وأملها، إلى من أشعل في قلبي حب المعرفة، الى من آزرني ودعمني الى زوجي الغالي حفظه الله ورعاه.
- إلى ابنتي الحبيبة.
- إلى كل قارئ ومحب للمعرفة والعلم، إلى جميع أخواني وأخواتي وزملائي الطلبة في قسم الإدارة التربوية.
- إلى كل من علمني حرفا فصرت له مدينة بالشكر.

الباحثة

شكر وتقدير

الحمد لله حمداً يوافي نعمه ويكافئ مزيده، أحمده كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، يسرني ويسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر وخالص العرفان والامتنان إلى أساتذتي الأفاضل الذين كان لهم عظيم الفضل في إخراج هذه الرسالة وتطويرها وتنقيحها، أتقدم بالشكر والامتنان إلى الأستاذ الدكتور الفاضل سامح محافظة المحترم الذي كان له الفضل الكبير في الإشراف الدقيق على كتابة هذه الرسالة وتعديلها وتنقيحها، حيث كان خير عون للباحثة في مهمتها، وهو أقوى عامل في نجاح دراستها، كما أتقدم بجزيل الشكر إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الكرام الدكتور أيمن العمري والدكتورة رنا صمادي والدكتور عايد الخوالدة ، الذين كان لتوجيهاتهم وإرشاداتهم أكبر الأثر في تنظيم هذه الدراسة، وأقدم شكري الخالص إلى الدكتورة فريال أبو عواد والدكتور نزار اللبدي اللذان قدما النصح والعون والمشورة لي في الجزء الخاص بالتحاليل الإحصائية لهذه الدراسة، كما يسرني أن أشكر جميع أساتذتي الأفاضل في كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية وجامعة عمان العربية للدراسات العليا وإلى كل من قدم لي يد العون والمساعدة في سبيل إنجاح هذه الدراسة.

الباحثة

قائمة المحتويات

المحتوى **الصفحة**

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملحقات

الممارسات التسلطية لمديري المدارس وعلاقتها بمستوى الدافعية للإنجاز لدى معلمي المدارس الأساسية الحكومية في مديرية تربية عمان الثالثة

إعداد:

آمال عبد الرحمن محمد أبو عواد

المشرف:

الأستاذ الدكتور سامح محمد محافظة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة الممارسات التسلطية لمديري المدارس وعلاقتها بمستوى دافعية المعلمين للإنجاز من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الثالثة.

تكون مجتمع الدراسة من كافة معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا (الأول – الثالث) في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثالثة في محافظة العاصمة عمان والبالغ عددهم (١٤٠٠) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٠) معلم ومعلمة، إذ استخدم في الدراسة المنهج الوصفي المسحي ،كما تم استخدام الإستبانات كأداة لجمع البيانات، تم توزيعها بعد التأكد من صدقها من خلال عرضها على لجنة من المحكمين وإجراء اختبار مدى الإتساق الداخلي لفقراتها بحساب معامل كرونباخ ألفا للتأكد من ثباتها.

أظهرت الدراسة عدد من النتائج من أهمها:

– أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجة الممارسات التسلطية التي يتعرض لها معلموا ومعلمات المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الثالثة كان بمستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي لدرجة الممارسات التسلطية بشكل عام لجميع الأبعاد (٢،٧٦) بإنحراف معياري (٠،٧٧).

– أن المتوسط الحسابي الكلي لمستوى دافعية المعلمين للإنجاز كان بمستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي لمستوى الدافعية للإنجاز بشكل عام لجميع الأبعاد (٣،٥٩) بإنحراف معياري (٠،٤٦).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) في أي من أبعاد مقياس درجة الممارسات التسلطية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) في أي من أبعاد مقياس مستوى الدافعية للإنجاز تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) في بعد الوقت والجهد تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

– وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) بين درجة الممارسات التسلطية لمديري المدارس ومستوى دافعية معلميهم للإنجاز.

وقد خلصت الدراسة إلى العديد من التوصيات كان من أبرزها:

– العمل على تشجيع أطر العلاقة بين المعلمين والمديرين، وذلك لكون هذه العلاقة يجب أن تبنى على أساس الثقة المتبادلة، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى إشعار المعلمين بأنهم ملتزمين تجاه المديرين بإنجاز مهامهم.

– تطبيق إجراءات وقوانين تقوم على إنصاف المعلم وإحساسه بالعدالة الأمر الذي ينعكس بدوره إيجابا على إحساس المعلم الداخلي، ويجعله يقوم بعمله بدافعية أكبر.

– نشر الوعي والثقافة من خلال المنشورات وعقد إجتماعات لمديري المدارس للإبتعاد عن الممارسات التسلطية وتطبيق القوانين والأنظمة والتعليمات بطريقة عادلة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

إن العصر الذي نعيش فيه هذه الأيام ليس له مثيل في تاريخ البشرية فهو عصر التغيير المستمر، وعصر التطور الهائل في مجالات التقدم العلمي والتكنولوجي، هذا التطور لا بد وأن يرافقه تطور موازٍ في الإدارة واستخدام أساليبها العلمية، حيث إن التقدم والتخلف في المجتمعات أصبحا الآن رهناً بتطور الإدارة أو تخلفها أكثر من أي عصر آخر. فالإدارة تحتل مركز القلب من حياتنا من حيث الأهمية مثل جسم الإنسان الذي يكون القلب مركز نشاطه، فالإدارة كذلك بالنسبة للمجتمعات الإنسانية، إن للإدارة دوراً كبيراً في تقدم أي مجتمع، فالدول المتقدمة لم تصل إلى ما وصلت إليه من مستوى متقدم إلا بوجود إدارة متطورة وهائلة (D'Ambrosio,2002).

وتعد القيادة في العملية التربوية من أهم مرتكزاتها لما لها من أثر في أداء العاملين وتوجيه أعمالهم وسلوكهم وتصرفاتهم وعلاقاتهم مع بعضهم البعض، إذ يقاس نجاح المؤسسة التعليمية في تحقيق أهدافها ورسالتها بالنمط القيادي الذي يمارسه المدير، وبالكيفية والأسلوب الذي يتعامل به مع العاملين في مؤسسته. وبما أن المعلم هو محور العملية التربوية، لذا فهو يحتاج إلى بيئة تعليمية وإدارية جيدة كي يقوم بأداء عمله بفاعلية واقتدار ومحبة، فالمعلم الذي يشعر بالرضا عن عمله وبالراحة مع إدارته ومسؤوليه تكون دافعيته مرتفعة وينعكس ذلك إيجاباً على تحصيل طلبته.

ويحتل العنصر البشري موقعاً مهماً في رفع مستوى المنظمات وزيادة كفاءتها وزيادة درجة الأداء الوظيفي داخلها وخارجها، ومن هنا يلاحظ أن مصلحة أي منظمة تكمن في مقدرتها على الإحتفاظ بالعاملين لديها من خلال إشباع حاجاتهم وتلبية رغباتهم، ذلك أن مقدرة الإدارة على تنمية روح الولاء والإخلاص والكفاءة عند الأفراد والعمل على إيجاد المناخ التنظيمي المناسب سيؤدي بصورة حتمية إلى نجاح المنظمة وتحقيق أهدافها (السعود، ٢٠٠٩).

تهدف الإدارة التربوية إلى تحسين التعلم وتحقيق الأهداف التربوية، ولكنها كثيراً ما تمارس في عدد من المدارس العربية كعملية سلطوية مزاجية تفتيشية، تهدف إلى تخويف المعلم وإحراجه، وإظهار نقاط ضعفه دون بذل جهد كبير لمساعدته على التغلب عليها ويتحول فيها المعلم إلى تلميذ، ويصبح المدير معلماً تقليدياً سلطوياً، يعاقب من يشاء بطريقة عشوائية في أحيان كثيرة (وطفة، ٢٠٠٠).

وكثيراً ما يأخذ هذا التسلط شكل المركزية الشديدة التي تعني الإتجاه نحو تركيز السلطة والرجوع إلى الوزارة في إتخاذ كافة القرارات المنظمة للعمل، هذا وتشكل المركزية العالية أكبر المشكلات التي تواجه المدارس العربية المعاصرة، وهذه المركزية الإدارية المتطرفة تجعل من الهيئات المدرسية أدوات لتنفيذ تعليمات وأوامر الجهاز المركزي (سارة، ١٩٩٠).

وقد أشار السعود (٢٠٠٩) إلى أن أهمية مدير المدرسة تبرز من خلال ما يقوم به من دور أساسي في تسيير العملية التربوية وإنمائها. فهو القائد التربوي المسؤول عن تصريف الأمور الإدارية المتعددة التي توجد البيئة التربوية المناسبة من جهة، وهو المشرف التربوي المقيم الذي يتابع سير العملية التربوية ويشرف عليها بإنتظام وإهتمام من جهة أخرى. لقد بات واضحاً أن الممارسات القيادية لمديري المدارس تعمل على تحسين الأساليب التعليمية للمعلمين، وتحفز نموهم المهني، وتسهم في زيادة مستوى إلتزامهم وولائهم التنظيمي.

ولا بد للقائد من ممارسة القوة في القيادة، التي تتشكل من مصادر رسمية، ومصادر غير رسمية، فالمصادر الرسمية هي عبارة عن السلطة التي يمتلكها القائد بحكم الموقع الوظيفي الذي يشغله، والذي تتضمنه القوانين والأنظمة، وتعد القوة الرسمية معززة للقوة غير الرسمية، والتي تنبع من المهارات التي يمتلكها القائد، والتي تجعله قادراً على التأثير في سلوك التابعين له، وقادراً على التفاعل والتعاون معهم، وإستبصار حاجاتهم وأهدافهم، والعمل على تحقيق التوازن بين أهداف الفرد وأهداف المنظمة، وإشباع حاجات العاملين، والتكيف مع طبيعة المواقف والمتغيرات الداخلية والخارجية (النوباني، ٢٠٠٣).

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن دافعية المعلمين تعد العامل الحاسم في تحقيق الأهداف التربوية، فالمعلم ذو الدافعية العالية يُدخل المتعة على برامج المدرسة وأنشطتها، ويشعر بالفاعلية الشخصية ويضاعف جهوده من أجل النجاح، فيركز على إنجاز المهمة الموكلة إليه بكفاءة، ويستخدم الإستراتيجيات الإبداعية من أجل تحقيق الأهداف التربوية، فهو ليس فقط الشخص الراضي عن وظيفته، ولكنه الشخص الذي يملك الطاقة الكافية للتميز والتطور في العملية التعليمية (Greenan,1998,Clarendon&Arlington,1998).

هذا وقد اهتمت الإدارة المعاصرة بدوافع العاملين، وأولتها أهمية خاصة، كما استفادت من تجارب وبحوث ودراسات علم النفس الإداري والصناعي والسلوك التنظيمي، ويعود السبب في ذلك إلى العلاقة المباشرة القائمة بين إنتاجية العاملين من جهة، ودافعيتهم من جهة ثانية، فضلاً عن علاقتها بموضوع القيادة الإدارية (القدومي، ٢٠٠٠).

وتعرف الدافعية بأنها طاقة كامنة في الكائن الحي تعمل على استثارته ليسلك سلوكاً معيناً في العالم الخارجي، ويتم ذلك عن طريق إختيار الإستجابة المفيدة وظيفياً له في عملية تكيفيه مع بيئته الخارجية، ووضع هذه الإستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الإستجابات المحتملة مما ينتج عنه إشباع حاجة معينة، أو الحصول على هدف معين، وتعد الدافعية قوة داخلية تستثير حماس الفرد و تحرك سلوكه، لتحقيق هدف أو نتيجة أو منفعة لإشباع حاجة معينة، فالدافع بمثابة قوى داخلية تحرك الفرد وديمومة سلوكه، ما دامت الحاجة قائمة، فهي حالة حتمية، إذ لا سلوك دون دافع، إذ تقلل من فرص التشتت وتهيئ الإستعداد للتعلم ويكون الدافع داخلياً عندما يقوم الفرد بإختياره وبإدارته بالأداء، وخارجياً عندما يكون أداؤه مفروضاً من قوىً شخصية أو نفسية خارجية (زايد، ٢٠٠٣).

فالدافعية وإنِ اختلفت النظريات والآراء حيالها، إلا أن هنالك إتفاقاً على أنها ذات إرتباط دقيق بسلوك الفرد في منظمات الأعمال، الأمر الذي أُعطي أهمية كبيرة ضمن موضوعات السلوك التنظيمي كأحد الموضوعات التي يتناولها علم الإدارة وعلم النفس، فالبحث عن أسباب تباين سلوك العاملين من ناحية الكم والكيف في الموقف الواحد يتجه دائماً نحو الدافعية. وقد غدت الشغل الشاغل لأرباب الأعمال الصناعية والتجارية والإقتصادية كعنصر ضروري لتنشيط عملية الإنتاج، ويؤكد علم

السلوك التنظيمي بأن الدافعية أحد أهم الأسباب في تباين واختلاف القدرات الإنتاجية للأفراد (الجسار، ٢٠٠٠).

ومن هنا اهتمت الدراسات التربوية بالدافعية وبالرضا الوظيفي في المنظمات منطلقة من أن الدافعية مرتبطة بالإنتاج، حيث إن شعور الفرد بالرضا عمّن يعمل معه يخلق مناخاً توافقياً من الناحيتين النفسية والإجتماعية، وينعكس ذلك على الدور الإيجابي على أداء كل من القائد والعاملين معه، و كذلك على ولائهم التنظيمي.

مشكلة الدراسة:

يحظى نمط الإدارة في المؤسسة التربوية بأهمية كبيرة لما لهذا النمط من أثر في سير العملية التربوية. وقد أثار النمط الإداري التسلطي جدلاً واسعاً في أوساط المربين وعلماء الإجتماع والإدارة. لذا فقد اهتم المربون والباحثون بأمر الإدارة التربوية ومعرفة أشكالها وأنماطها من منطلق أن شكل أو نمط الإدارة يحدد بشكل كبير نجاح المؤسسة أو فشلها. وإنطلاقاً من أهمية هذا الموضوع وخطورته في العملية التربوية، وبما أن مشكلة التسلط في الميدان التربوي يمكن أن تخلف مظاهر سلبية مثل التأثير على مستوى دافعية المعلمين، فقد جاءت هذه الدراسة لإستقصاء الممارسات التسلطية لمديري المدارس وعلاقتها بمستوى الدافعية للإنجاز لدى معلمي المدارس الأساسية الحكومية في مديرية تربية عمان الثالثة.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة على الأسئلة الآتية:

١. ما درجة الممارسات التسلطية لمديري ومديرات المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الثالثة ؟
٢. ما مستوى الدافعية للإنجاز لمعلمي ومعلمات المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الثالثة من وجهة نظرهم؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات لدرجة تسلط المديرين تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات لمستوى الدافعية للإنجاز لديهم تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟

٥. هل هناك علاقة بين درجة تسلط المديرين ومستوى دافعية المعلمين للإنجاز في مديرية تربية عمان الثالثة؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة بما يلي:

١. أهمية الموضوع الذي تتناوله والمتعلق بالممارسات التسلطية لمديري المدارس وعلاقتها بمستوى دافعية المعلمين للإنجاز.

٢. يمكن أن تسهم بتزويد صانعي القرار التربوي في وزارة التربية والتعليم بالآثار المترتبة على الممارسات التسلطية لمديري المدارس.

٣. إثراء الدراسات المرتبطة بنمط الإدارة المدرسية.

٤. قد تقود هذه الدراسة إلى إجراء دراسات أخرى تتناول التسلط والدافعية وعلاقتهما بمتغيرات أخرى لم تشملها الدراسة مثل: الضبط، الحراك، الذكاء، وغيرها.

التعريف بالمصطلحات:

اشتملت الدراسة على بعض المصطلحات ومنها: التسلط، الإدارة، الدافعية، المدارس الحكومية، العمل، الإنجاز، وتعرف الباحثة أهم هذه المصطلحات على النحو الآتي :

- **التسلط:** هو التعبير المعاصر للاستبداد التقليدي وهو يقوم على الإستبداد بالرأي واستخدام أساليب الفرض والإرغام ولا يسمح بالنقاش أو التفاهم (بطاح، ١٩٧٩).

وتعرف **الممارسات التسلطية إجرائياً** بأنها: عدد المرات التي يقوم فيها المدير بإستخدام أساليب الفرض والإرغام من أجل إجبار مرؤوسيه على العمل خلال مدة زمنية معينة مقيسة بالدرجات التي استخدمتها الباحثة في أداة الدراسة.

- **الدافعية للإنجاز:** وتعني إتمام العمل على أكمل وجه أي إتقانه، وأيضاً تدل على التميز في العمل (عليان، ٢٠٠٦).

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: عدد المرات التي يتم فيها إستثارة سلوك المرؤوسين نحو العمل خلال مدة زمنية معينة، وهي تعني أيضاً مستوى إجابة المعلم على فقرات المقياس المعد لهذا الغرض في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بما يلي:

١. الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣.

٢. الحدود المكانية: تقتصر نتائج هذه الدراسة على معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا (الأول-الثالث) في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثالثة في محافظة العاصمة، وبذلك لا يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة على معلمي ومعلمات باقي مديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة وعلى مديريات التربية والتعليم في الأردن.

٣. الحدود المنهجية: تقتصر نتائج هذه الدراسة على مدى صدق استجابة أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

أولا: الأدب النظري:

نتناول في هذا الجزء من الدراسة مفهومي التسلطية والدافعية للإنجاز لدى المعلمين في المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الثالثة

١. التسلطية:

يتميز صاحب النمط التسلطي بسلوك محافظٍ، يميل إلى الشك والإستهزاء بالآخرين، وممارسة القوة والسيطرة والقيادة، ويسعى للحصول على متطلباته عبر طرق لطيفة ومقبولة أو عنيفة ومرفوضة. من هذا المنظور يبدو الشخص المتسلط كأنه لا يميز بين الصح والخطأ إلا من خلال منطقه الخاص، من دون الأخذ في الإعتبار وجهات نظر الآخرين، ويريد تشكيل العالم على هواه، وهو غير مستعد للتنازل عن أفكاره حتى لو لم تناسب المنطق والواقع (اشتيوي، ٢٠١٢).

إن الشخص المتسلط يستخدم طرقاً مختلفة لتحقيق مصالحه، ونيل ما هو أكثر من حقه، وقد تصل إلى الضرب والتحقير، والأذى اللفظي، فيقع الطرف الآخر ضحية التسلط، خاصة عندما يكون المتسلط مسؤول، مما تجعله يتخلى عن رغباته وأهدافه وحاجاته كافة في الحياة، خوفاً من عقوبته وطمعاً بإرضائه.

تعني التسلطية ممارسة البطش والقوة والإكراه والقمع والعدوان على الأفراد وإخضاعهم لرغبة المتسلط ، وعلى العموم، فإن الأسباب غير المشروعة أو المشروعة التي يوظفها أصحاب السلطة في تسلطهم تتمثل في نزعتهم المتزايدة إلى توكيد الذات والنفوذ، أو الإنفراد بإمكانية السلطة، أو تحقيق مصالح خاصة لأعضاء الطبقة التي تمارس السلطة في المستوى الإجتماعي (وطفة، ٢٠٠٠).

ويتبدى من خلال هذه التعاريف أن التسلط ينطوي على مفاهيم وقيم متنوعة، منها القدرة على التحكم، والقدرة على إخضاع الآخرين، ومن ثم تجدر الإشارة إلى البعد التربوي للتسلط، حيث يستأثر بمثال ينحصر في سلطة مدير المدرسة بوصفها سلطة تربوية يظهر فيها التسلط في بعض الأحيان.

التسلط في القرآن الكريم:

إن القرآن الكريم أجمل معاني التسلط في كثير من الآيات القرآنية التي أشارت إلى معانٍ متعددة لمفهوم التسلط. فقد ورد الفعل (سلّط) مرّة واحدة في القرآن الكريم في قوله تعالى: ((وَلَوْ شَاْءَ اللهُ لَسَلَّطَهُمْ عَلَيْكُمْ فَلَقَاْتَلُوْكُمْ)) (النساء:٩٠).

وورد الفعل (يسلّط) مرة واحدة أيضا في القرآن الكريم في قوله تعالى ((وَلَكِنَّ اللهَ يُسَلِّطُ رُسَلَهُ عَلَىْ مَنْ يَشَاْءُ وَاللهُ عَلَىْ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيْر)) (الحشر:٦).

ووردت كلمة (سلطان) بمعنى القوة والسيطرة في قوله تعالى: ((إِنَّ عِبَاْدِيْ لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِمْ سُلْطَاْنٌ إِلَّاْ مَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْغَاْوِيْن)) (الحجر:٤٢).

وقوله تعالى: ((وَلَاْ تَقْتُلُوْا النَّفْسَ الَّتِيْ حَرَّمَ اللهُ إِلَّاْ بِالْحَقِّ وَمَن قُتِلَ مَظْلُوْمَاً فَقَدْ جَعَلْنَاْ لِوَلِيِّهِ سُلْطَاْنَاً فَلَاْ يُسْرِفْ فِيْ الْقَتْلِ إِنَّهُ كَاْنَ مَنْصُوْرَاْ)) (الإسراء:٣٣).

وبالمحصلة فإن التسلط هو فرض رأي أو فكرة أو مبدأ بالقوة أو بالقسوة، سواء كانت هذه القوة مادية أو معنوية، وقد يتم اللجوء إلى العنف والقهر، وهذا بدوره يولد شعوراً بالكبت لدى المرؤوسين، ويترتب عليه نتائج وآثار سلبية. ويجدر الإشارة هنا إلى أن التسلط لا يرتبط بفئة دون غيرها، فقد يكون موجهاً من الكبار إلى الصغار أو من الصغار إلى الكبار أو من الكبار إلى الكبار أو من الصغار إلى الصغار، ويمكن أن يوجه من جنس لآخر، كأن يوجه من الرجل نحو المرأة أو من المرأة نحو الرجل (اشتيوي، ٢٠١٢).

التفكير المتسلط:

إنه تفكير يقتل التلقائية والنقد والإبداع، وسببه أساليب التنشئة المتسلطة، والمتسلط يتمسك بالأفكار المتطرفة التي توصف بالثبات والجمود والميل إلى القبول المطلق أو الرفض المطلق، وعدم التسامح إزاء المعتقدات والأفكار المخالفة، والتفكير التسلطي يخلق جواً مشحوناً بالكراهية والحقد، ولا يساعد على تكيف الفرد، فالخوف يقلل الثقة بالنفس والإقدام والمبادرة، ونمو التفكير التسلطي ينعكس من خلال: (غانم، ٢٠٠٩).

- الميل السريع لإيجاد أفكار مخالفة.
- الميل إلى تكوين معتقدات قوية مقاومة للتغيير.
- الميل إلى إثبات الذات مع المتحدث بأساليب الصوت مثل رفع الصوت.
- الميل إلى إخضاع الآخرين بصورة مطلقة.
- إهمال الأفراد المخالفين في الإعتقاد أو الأفكار.

التسلطية في الإدارة التربوية:

يغلب على الإدارة التربوية في أغلب البلدان العربية طابع التسلط، كما تبين البحوث الجارية، وكثيراً ما يأخذ هذا التسلط شكل المركزية الشديدة التي تعني الإتجاه نحو "تركيز السلطة والرجوع إلى ديوان الوزارة في إتخاذ كافة القرارات المنظمة للعمل". هذا وتشكل المركزية العالية أكبر المشكلات التي تواجه المدارس العربية المعاصرة، وهذه المركزية الإدارية المتطرفة تجعل من الهيئات المدرسية أدوات لتنفيذ تعليمات وأوامر الجهاز المركزي. (السورطي، ١٩٩٨).

إن إدارة التعليم عندما تنهج نهجاً تسلطياً يكون لها دور كبير في ترسيخ واقع القهر، حيث يقوم هذا النمط من أنماط الإدارة على الإستبداد بالرأي والتعصب الأعمى، واستخدام أساليب الفرض والإرغام والإرهاب والتخويف ورفض أي نقاش أو تفاهم، وتوجيه عمل الآخرين بإصدار القرارات والتعليمات، والتدخل في تفصيلات يؤدي إلى ترسب بعض القيم غير المرغوب فيها في الإدارة التعليمية، مثل البطء في الحركة والإلتزام بحرفية القواعد أو اللوائح أو المنافسة البغيضة والتركيز على

الجزئيات أكثر من الكليات، وعلى التسيير والإجراء أو التدوير أكثر من التجديد والإبتكار، فالتسلط التربوي في التربية العربية بشكل عام ظاهرة تربوية تمتد جذورها في البنية الإجتماعية العربية التقليدية التي تخشى إطلاق القوى الإبداعية، وتنكرها، وتحاول كبتها، وتشجع الإنقياد والإمتثال والرضوخ والإتكال والتقليد والمحاكاة، وتعمل على التكييف والإندماج ضمن البنى الإجتماعية القائمة بغض النظر عن سلبياتها (وطفة، ٢٠٠٠).

وفي هذا السياق أشار عبد العزيز جلال إلى أهم المشكلات التي تعانيها الإدارة المدرسية في الوطن العربي، نذكر منها ما يلي: (جلال، ١٩٨٥).

- ضعف القدرات الإدارية لدى مديري المدارس ومعاونيهم.
- النزعة التسلطية في الأساليب الإدارية.
- هيمنة المركزية والبيروقراطية على الإدارة.
- غياب التناغم بين الإدارة والمدرس والطالب والأسرة.

نمط القيادة التسلطي:

يعتمد القائد في هذا النمط من القيادة على سلطته الممنوحة له من المؤسسة الرسمية، ويستخدم هذه السلطة لإجبار مرؤوسيه على إنجاز العمل، ويصدر أوامر وتعليمات تتضمن تفاصيل دقيقة، ويقوم القائد بمتابعة جميع التفاصيل الدقيقة بنفسه ودون مناقشة. ويميل القائد في هذا النمط إلى الإشراف المحكم والمباشر على المرؤوسين لعدم ثقته بهم، بل يكون دائم الشك وغير مدرك لما قد يولده الشك وعدم الثقة من توتر لدى مرؤوسيه (شحادة، ٢٠٠٨).

وعليه، فإن القائد المتسلط أو ما يلقبونه بالإستبدادي، يشغل نفسه بكل كبيرة وصغيرة في المؤسسة، وإذا ما حدث أو اضطر إلى التغيب عن العمل تدهور الإنتاج، وتعطلت عجلة العمل، كما أنه يمكن أن يتسبب على مر الزمن إلى إتكالية مرؤوسيه عليه بشكل تام، وهذا القائد عادة ما يلجأ إلى إتخاذ وسائل الردع، فيؤدي إلى تولد الكراهية واللامبالاة بين العاملين.

وهناك نوعان من السلطة، هما: سلطة القهر المادي الذي يتمثل بالعقاب المادي، وسلطة الحق والحقيقة، ومثالها من يسلم نفسه لمبضع الجراح، لأنه قانع بأن هذا المبضع سينقذه من قدر الموت، ومما هو جدير بالذكر، أن للقيادة التسلطية العديد من السلبيات، ومن هذه السلبيات: (اشتيوي، ٢٠١٢).

١. أن الجماعة تكون مهددة بالإنحلال والتفكك في حال غياب القائد، كما أنها لا تستطيع تحمل المسؤولية وخاصة في الأحداث والمواقف الطارئة التي تحتاج إلى قرارات هامة وحاسمة.
٢. العلاقة بين القائد ومرؤوسيه قائمة على التسلط والإكراه من قبل القائد والقبول بالأمر الواقع مع التذمر من قبل المرؤوسين.
٣. الصلاحيات جميعها بيد القائد، والمرؤوسين يقومون بالتنفيذ ضمن خطوط محددة لا يمكنهم تجاوزها.
٤. القائد يكافئ ويعاقب كيفما يريد ووقتما يشاء.
٥. القائد لا يتقبل ولا يسمح بالإنتقاد .

يمكن القول أن سيئات القيادة التسلطية عديدة، و يمكن أن تؤدي إلى العديد من الآثار السلبية على بيئة العمل والمرؤوسين كضعف العلاقات الإجتماعية بين الطرفين، وعدم أداء المرؤوسين للأعمال الموكلة إليهم على أكمل وجه، وكذلك خلق أجواء من البغضاء والكراهية بين القائد والمرؤوسين، وهذا قد يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف المرجوة من العمل.

وفي هذا المقام يشير أيوب إلى أن للقيادة التسلطية نتائج سلبية خطيرة تؤثر على الإنسان وتتحول إلى سلوك يومي، ومن نتائجها: (أيوب، ٢٠٠٤).

١. الإنسحاب:

حيث يصاب الإنسان بحالة من التبلد وعدم الإكتراث واللامبالاة، كما يحدث في البلاد التي يستبد بها حكام طغاة.

٢. الكبت:

وهو حيلة ساذجة للتخفيف من القلق، لأن الدوافع المكبوتة لا تزول.

٣. أحلام اليقظة:

حيث يحاول الإنسان بواسطتها خفض التوتر الناتج عن رغبات لا يستطيع تحقيقها، فالضعيف يحلم بالقوة، والفقير يحلم بالثروة، والمظلوم يحلم بالبطش والقوة.

٤. أحلام النوم:

ومبعثها رغبات محبطة، والأحلام محاولة لحل المشكلات الشعورية واللاشعورية، وقد توجه هذه الأحلام النظر إلى حل هذه المشكلات أو إلى طرق حلها.

٥. النكوص:

حيث يتراجع الإنسان إلى أساليب الطفولة، كما يفعل المنافس الهادئ حين يفقد الحجة إلى الصياح والتهليل.

٦. التبرير:

حيث ينتحل المرء سبباً معقولاً لما يصدر عنه من سلوك خاطئ أو معيب كأن يقول أنه لا يميل إلى هذا الشيء أو يكرهه.

٧. الإسقاط:

حيث ننسب عيوبنا إلى غيرنا من الناس أو إلى القدر أو إلى سوء الطالع.

٨. التعويض الزائد:

حيث يعتبر التبرير والإسقاط وأحلام اليقظة والعدوان على الآخر صوراً من التعويض الفاشل.

مميزات القائد المتسلط:

على الرغم مما ذكرنا من سلبيات للقيادة التسلطية، إلا أن لها كما يقول وحيد بعض الميزات، ومن هذه الميزات: (وحيد، ٢٠٠١).

١. تكون السلطة والمسؤولية في يده، ويضع لوحده العمل وأهدافه.

٢. يفرض القائد الأوامر، ويملي على أعضاء الجماعة خطوات العمل، ولا يمكنهم من عمل أي شيء بدونه.
٣. يعاقب كيفما يرى وكما يريد.
٤. يبقى بعيداً عن أفراد الجماعة، أي انعدام أو قلة التفاعل الإجتماعي بين القائد والأتباع.

إضافة لما سبق، يتصف القائد التسلطي بالصفات الآتية: (عليان، ٢٠٠٧).

١. الإعتداد بالنفس.
٢. الثقة المطلقة بالنفس.
٣. الكبرياء.
٤. عدم الإعتراف بأخطائه.
٥. التفاخر بنفسه وإنجازاته.
٦. القسوة، حيث لا يبالي بالمشاعر والعواطف الإنسانية حتى بالنسبة للمحيطين به.
٧. البحث الدائم عن القوة والجاه بأي ثمن.
٨. الإحتفاظ بأسرار العمل لذاته.
٩. إلقاء اللوم على معاونيه متى ما فشل، لكنه يحصل على التقدير لشخصه في حالة النجاح.

إن صفات القائد المتسلط هي صفات يمكن وصفها بالسلبية نوعاً ما، ذلك أنها تساعد على خلق الصراع والتوتر في بيئة العمل، وتجعل من المرؤوسين أفراداً متكلين على القائد إتكالية كلية، وهي تؤدي إلى إيجاد مشاعر سلبية تجاه القائد تتصف بالبغضاء والكراهية، مما يسبب في إخفاق النتائج المرجوة في حال تغيب القائد عن بيئة عمله.

كما وأن هذه الصفات يمكن أن تتجمع في بعض الشخصيات الإدارية التي تحتل المناصب الإدارية في بعض المدارس العربية، فالشخص الذي يتصف بهذه الصفات غالباً ما يكون مكروهاً من قبل مرؤوسيه، ولا ينصاعون لأوامره إلا خوفاً من بطشه وتهديده.

نتائج الممارسات التسلطية في الإدارة:

يؤدي التسلط الإداري إلى نتائج بالغة الخطورة في مستوى الفرد والحياة الإجتماعية، ومن أبرز المخاطر على شخصية الفرد يمكن الإشارة إلى الجوانب التالية: (علي، ١٩٨٩).

- تألف الخنوع والإستكانة لأنها لابد أن تكرر ما يلقى عليها دون إضافة أو تعديل.
- تتعايش مع الجبن والخوف، لأن أي مخالفة للرأي المقرر تؤدي إلى الرسوب والإخفاق.
- تتعود السلبية لأن وظيفتها هي أن تتلقى المعلومات كمجرد جهاز إستقبال.
- تحكمها الأنانية وتدور حول ذاتها، لأن المسألة التعليمية تتحول لديها إلى مجرد سباق للفوز، وشخصيات كهذه لا تعرف موضوعاً للإبداع والإبتكار، وإنما هي في الواقع، أداة المستبد لترسيخ واقع القهر.

٢.الدافعية:

إن الإهتمام الكبير من طرف الباحثين بموضوع الدافعية في مجال السلوك التنظيمي له أهمية كبيرة، فأداء الفرد لأي نشاط أو سلوك معين يتوقف على وجود دافع يحدد استجابته نحو إصدار سلوك معين، وبصورة عامة، فإن إهتمامنا بموضوع الدوافع في مجال العمل يهدف إلى الوقوف على مؤشرات يمكن استغلالها واستخدامها لتحسين الإتجاهات النفسية والإجتماعية للعاملين في هذا المجال.

وتبرز أهمية الدوافع في تكيف الفرد مع مهنته، إذ يتأثر التكيف بمدى التناقص بين أهدافه وخبراته، وأن السلوك الناشئ عن الدوافع يمتاز بالنشاط والإستمرار والتنوع، والدافعية أمر تتضمنه كل أنواع السلوك من: تعلم وأداء عملي وإدراك حسي وانتباه وتذكر وتفكير وإبداع وشعور. والعلاقة بين الدافعية والسلوك تكون معقدة أحياناً، إذ يصعب أحياناً فهم سلوك الإنسان دون معرفة دافعيته، وتعد الدوافع مصدر الطاقة البشرية، حيث إنها عامل حيوي في بداية أي عمل أو تدريب، وهي ضرورية للإستمرار فيه وزيادة الجهد، وهناك الكثير من البحوث التي أكدت على أن الدوافع لا تزيد الرغبة في

العمل والإنتاج فحسب، بل إن الدافع القوي يؤدي إلى زيادة في تركيز الإنتباه و تأخير في ظهور التعب (الحيالي، ١٩٩٠).

وتعد الدوافع إحدى فروع علم النفس الرئيسية في وقتنا الحاضر، إذ تمثل الأسس الهامة لعملية التعلم وطرق التكيف مع العالم الخارجي، وقد أجمع علماء النفس على أن الدوافع هي محركات السلوك اليومي على وجه العموم، وقد بدأ ظهور مصطلح الدافعية (Motivation) في سنة ١٨٨٠ تقريباً في إنجلترا وأمريكا، في كتابات العلماء ذوي النزعة الوظيفية الذين تكلموا عن الرغبة، والقصور، والإرادة، والفعل الإرادي، كما أن الرغبة التي تسبق الفعل "السلوك" وتحدده تسمى القوة الدافعة أو المثير الدافع، و رغم تباين الآراء في موضوع الدافعية إلا أن هناك إتفاقاً على أن الدافعية ذات إرتباط وثيق بسلوك الإنسان وبمستوى أدائه، مما يكسبها أهمية كبيرة ضمن موضوعات علم النفس، حتى إنه سمي بعلم دراسة السلوك، سواءً كان هذا السلوك في الأسرة أو في المدرسة (ذيابات وأديب، ١٩٩٧).

تعريف الدافعية:

هناك تعريفات متعددة تناولت مفهوم الدافعية ومن هذه التعريفات:

عرفتها العناني بأنها: "تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته، وإنما يستنتج من الأداء الظاهر الصريح للكائن الحي أو من الشواهد السلوكية للفرد" (العناني، ٢٠٠٨).

يعرف يونس الدافعية بأنها "قوة دافعة تؤثر في تفكير الفرد وإدراكه للأمور والأشياء، كما توجه السلوك الإنساني نحو الهدف الذي يشبع حاجاته ورغباته" (يونس، ٢٠١٢).

وتعرف الدافعية أيضا على أنها: عملية أو سلسلة من العمليات، تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف، وصيانته والمحافظة عليه، وإيقافه في نهاية المطاف (Govern, 2004, Petri, 2004)

ويمكن القول أن الدافع هو الجانب السيكولوجي للحاجة، ومن الواضح إذن أن الدافع لا يمكن ملاحظته مباشرة، وإنما نستدل عليه من الآثار السلوكية التي يؤدي إليها. وبهذا يمكن القول بأن الدافع عبارة عن مفهوم أو تكوين فرضي، ويرتبط به مفهوم آخر وهو الإتزان الذي يشير إلى نزعة الجسد

العامة للحفاظ على بيئة داخلية ثابتة نسبياً، وبهذا ينظر العلماء الذين يتبنون وجهة النظر هذه إلى السلوك الإنساني على أنه حلقة مستمرة من التوتر وخفض التوتر. فالجوع مثلاً يمثل توتراً ويولد حاجة إلى الطعام، ويعمل إشباع دافع الجوع على خفض هذا التوتر الذي لا يلبث أن يعود ثانية (Zoo, 2003).

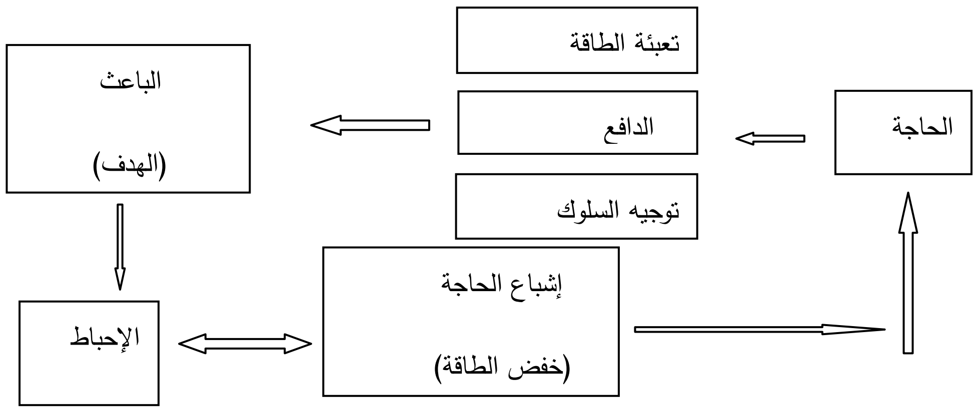
بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

نتناول في هذا الجزء من الدراسة بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية والتي يتوجب الإشارة إليها، ومن هذه المفاهيم:

- الحاجة: هي حالة من النقص والعوز، والإفتقار واختلال التوازن تقترن بنوع من التوتر والضيق ولا تلبث أن تزول الحاجة متى قضيت (الحلو، ٢٠٠١).
- الغريزة: يعرفها "ماك دوجال" بأنها: استعداد فطري نفسي جسمي يدفع الفرد إلى أن يدرك وينتبه إلى أشياء من نوع معين، ويشعر إزاءها بإنفعال، ثم يسلك نحوها سلوكاً معيناً، أو يحاول ذلك على الأقل (العناني، ٢٠٠٨).
- الحافز: هو حالة من التوتر تجعل الكائن العضوي في حالة من التهيؤ والإستعداد للإستجابة لجوانب معينة في البيئة (الحلو، ٢٠٠١).

  ويعرفه غباري بأنه: "ما يضع الميكانيزمات العصبية في حالة عمل وجاهزية للأداء، وهو ما ينشط الفرد للسلوك ويهيئه للعمل" (غباري، ٢٠٠٨).

- الباعث: هو عبارة عن مثير خارجي يحرك الدافع وينشطه ويتوقف ذلك على ما يمثله الهدف الذي يسعى الفرد لتحقيقه (خليفة، ٢٠٠٠). وفي ضوء ذلك فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين، ويترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (الهدف) وذلك كما هو موضح في الشكل:



الشكل رقم (١) العلاقة بين مفهوم الحاجة والدافع والباعث (خليفة، ٢٠٠٠).

وفي ضوء المفاهيم السابقة المرتبطة بمفهوم الدافعية يتضح أنها جميعها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالدافع، وهي عبارة عن مسببات للدافع، فتفسيرنا للدوافع يتضح جلياً في ضوء المفاهيم السالفة الذكر.

أنواع الدوافع:

تعددت التصنيفات المقدمة من قبل الباحثين لأنواع الدوافع المختلفة، ومن هذه التصنيفات تصنيف خليفة الذي قسم الدوافع إلى: (خليفة، ٢٠٠٠).

١. التصنيف الذي يميز بين الدوافع الوسيلية والدوافع الإستهلاكية:

- فالدافع الوسيلي: هو الذي يؤدي إشباعه إلى الوصول إلى دافع آخر.
- والدافع الاستهلاكي: هو الإشباع الفعلي للدافع ذاته.

٢. تصنيف الدوافع وفقاً لمصدرها، تقسم إلى:

- دوافع الجسم: تتمثل في دوافع الجوع والعطش والجنس.
- دوافع إدراك الذات: وهي التي تعمل على المحافظة على صورة مفهوم الذات.
- الدوافع الإجتماعية: والتي تخص العلاقات بين الأفراد.

٣. تصنيف الدوافع في ضوء المنشأ، وهو التصنيف الأكثر شيوعا وتتمثل في:

- دوافع أولية: هي استعدادات يولد الفرد مزوداً بها، تسمى بالدوافع الفطرية، تتمثل في: (دافع الجوع، دافع العطش، دافع الجنس، دافع الأمومة....الخ) (الخالدي، ٢٠٠٩).

- دوافع ثانوية: هي الحاجات النفسية المكتسبة من البيئة الإجتماعية التي يعيش فيها الفرد كالحاجة إلى الحب والحاجة إلى المكانة الإجتماعية (كفافي، ٢٠٠٩).

٤. تصنيف الدوافع طبقاً لنظرية "ماسلو" في الدافعية الإنسانية:

- حاجات فسيولوجية: كالحاجة إلى الطعام ، الهواء، الماء، السكن......الخ.

- حاجات الأمن والسلامة: الحاجة إلى بيئة آمنة وخالية من الأضرار المادية والنفسية.

- حاجات الإنتماء والميول: تتمثل في الحاجة للقبول من طرف الآخرين.

- حاجات تحقيق الذات: حاجة الفرد لأن يحقق ذاته، وذلك من خلال إستغلال كافة قدراته وإمكانياته، (الحلو، ٢٠٠١).

مصادر الدافعية:

يمكن القول أن من أهم مصادر الدافعية حسب مصدر إستثارتها ما يلي: (غباري، ٢٠٠٨).

١. الدافعية الخارجية:

هي التي يكون مصدرها خارجيا كالمعلم، أو إدارة المدرسة، أو أولياء الأمور، أو الأقران.

٢. الدافعية الداخلية:

وهي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث يقدم على التعلم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعياً للحصول على المتعة من جراء التعلم، وكسب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة له.

وظائف الدافعية:

تؤدي الدافعية وظائف أساسية في تحديد وتشكيل السلوك، ومن أهم هذه الوظائف ما يلي:

١. وظيفة بعث السلوك وإثارته:

فالدافعية توفر القوة أو الطاقة التي تحرك السلوك وتدفع الكائن إلى النشاط وبذل الجهد بعد حالة السكون، وتتناسب شدة الدافع طردياً مع درجة النشاط أو مع قدر الطاقة التي يعبئها الكائن، فكلما زاد وقت الحرمان في حالة الدوافع الأولية أو أهمية الهدف في حالة الدوافع الثانوية، زاد النشاط المبذول في سبيل الوصول إلى الهدف (زايد، ٢٠٠٣).

٢. وظيفة توجيه السلوك:

وذلك بتحديد مساره بين البدائل السلوكية المختلفة، فالدافعية هنا بمثابة البوصلة التي تحدد إتجاه السير للإنسان في طريق سلوكي محدد، فالدافعية هي القوة المحرضة التي:

أ. توجه الطاقة اللازمة لتنفيذ الأهداف المرغوب الوصول إليها.

ب. المجهودات اللازمة للتحقيق بصفة جيدة حسب القدرات والعمل المنتظر.

ج. المحافظة على البقاء والإستمرار: وهذا ينعكس من خلال تنشيط سلوك الأفراد بشكل دائم من أجل إشباع حاجاتهم لضمان بقائهم وإستمرارهم (زايد، ٢٠٠٣).

دافعية الإنجاز:

تمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، والتي اهتم بدراستها الباحثون في مجال علم النفس الإجتماعي وبحوث الشخصية، وكذلك المهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء المعملي، وبوجه عام حظي الدافع للإنجاز بإهتمام أكبر بالمقارنة بالدوافع الإجتماعية.

ويرجع الإهتمام بدراسة الدافعية للإنجاز نظرا لأهميتها، حيث يعد الدافع للإنجاز عاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي إدراكه للمواقف، فضلاً عن مساعدته في فهم وتفسير سلوك الفرد، وسلوك المحيطين به.

كما أن الدافع للإنجاز يعتبر مكوناً أساسيا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه من مهام، وفيما يحققه من أهداف منشودة، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل، ومستويات أعظم لوجوده الإنساني.

ونظراً لأهمية دافعية الإنجاز فقد حظيت بإهتمام كبير من علماء النفس الذين أعطوا لها تعاريف مختلفة وذلك كل حسب إتجاهاته الفكرية. إذ يعرف أبو شقة الإنجاز: "بأنه ما يحققه الفرد من نجاح وتقدم وذلك بالإعتماد على قدراته ومواهبه الشخصية والذي يكون له أكبر أثر في تحديد مستقبله وإتجاهاته الحياتية (أبو شقة، ٢٠٠٧).

أما دافعية الإنجاز فيعرفها أبو شقة (٢٠٠٧) بأنها: "إمكانية صياغة هدف يتحدى إمكانات الفرد ووضع خطة إنجازية لتحقيق هذا الهدف على ضوء معايير الجودة في فترة زمنية محددة مع توفير مؤشر للنظام نحو تحقيق الهدف".

ويعرفها خليفة (٢٠٠٠) بأنها: "إستعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بالأهمية للزمن، والتخطيط للمستقبل".

وعرفها بوكستون (Buxton) بأنها: "الرغبة في أداء العمل المدرسي بصورة جيدة" (Buxton,1966).

ويرى كل من ماكيلاند واتكينسون بأن دافع الإنجاز هو: "تهيؤ ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز" (الخالدي، ٢٠٠٩).

وفي ضوء التعاريف السابقة يتضح بأن دافع الإنجاز يتمثل في الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح فيه، وهذه الرغبة تتميز في الطموح والإستمتاع في مواقف المنافسة والرغبة الجامحة في العمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها، وكذلك في تفصيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تنطوي على مجازفة قليلة أو مجازفة كبيرة جداً.

مكونات دافعية الإنجاز:

يرى أوزيل أن هناك ثلاثة مكونات على الأقل لدافع الإنجاز وهي: (شحادة، ٢٠١٢).

١. الحافز المعرفي:

الذي يشير إلى محاولة الفرد لإشباع حاجاته لأن يعرف ويفهم، حيث أن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر فإن ذلك يعد مكافأة له.

٢. توجيه الذات:

وتمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة والصيت والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المتميز والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها، مما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

٣. دافع الانتماء:

بمعناه الواسع الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين، ويتحقق إشباعه من هذا التقبل بمعنى أن الفرد يستخدم نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه.

أما الدافع للإنجاز فقد ذكر عبد المجيد أن هناك سبعة عوامل تؤدي إلى الإنجاز وهي: (عبدالله، ٢٠٠٣).

١. التطلع للنجاح.

٢. التفوق عن طريق بذل الجهد والمثابرة.

٣. الإنجاز عن طريق الإستقلال عن الآخرين في مقابل العمل مع الآخرين بنشاط.

٤. القدرة على إنجاز الأعمال الصعبة بالتحكم فيها والسيطرة على الآخرين.

٥. الانتماء إلى الجماعة والعمل من أجلها.

٦. تنظيم الأعمال وترتيبها بهدف إنجازها بدقة وإتقان.

٧. مراعاة التقاليد والمعايير الاجتماعية المرغوبة أو مسايرة الجماعة والسعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين.

أنواع دافعية الإنجاز:

ميز فيروف (Veroff) وسميث (Smith) بين نوعين أساسيين من الدافعية للإنجاز هما: (Smith, 1969;Veroff, 1969).

١. دافعية الإنجاز الذاتية: ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.
٢. دافعية الإنجاز الاجتماعية: وتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية، أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين.

نظريات دافعية الإنجاز:

هناك نظريات متعددة تناولت دافعية الإنجاز، وذلك بحسب الأطر النظرية التي انطلق منها كل باحث، ومن أهم هذه النظريات :

١. نظرية ماكيلاند: الحاجة للإنجاز لماكيلاند (خليفة، ٢٠٠٠).

يعرف ماكيلاند دافعية الإنجاز بأنها نظام شبكي من العلاقات المعرفية والانفعالية الموجهة أو المرتبطة بالسعي من أجل بلوغ مستوى الامتياز والتفوق، وقد أشار ماكيلاند وآخرون إلى أن هناك ارتباطاً بين الخبرات السابقة والأحداث الإيجابية وما يحققه الفرد من نتائج، فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد فإنه يميل للأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت هناك بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافع لتحاشي الفشل.

٢. نظرية أتكنسون: الحاجة للإنجاز: (اسماعيل، ٢٠٠٩).

تهدف هذه النظرية إلى توقع سلوك الأفراد الذين رتبوا بتقدير عالٍ أو منخفضٍ بالنسبة للحاجة للإنجاز، ويقول أتكنسون أن الناس يكونون مرتفعي الحاجة للإنجاز يكون لديهم إستعداد أو كفاح من أجل النجاح، هذا ويكونون مدفوعين للحصول على الأشياء التي تأتي من تحقيق أو إنجاز بعض الأهداف التي توجد فيها فرص للنجاح ويتجنبون الأعمال السهلة وأنهم يقبلون على التدريب ليصبحوا أكثر إنجازاً، كما أن هؤلاء الناس يفضلون الحصول على النقد في وقته وتغذية عكسية عن أدائهم، وتظهر الدراسات أن هؤلاء الناس ذوي الحاجات المرتفعة للإنجاز يقومون بأداء أفضل خاصة في الأعمال ذات الإلتزام مثل بدء الأعمال الجديدة.

٣. نظرية العزو:

يعتبر هايدر هو المؤسس لنظرية العزو، ومن الأوائل المهتمين بدراسة دوافع الفرد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية، حيث تقوم على تفسير سلوك العلاقات بين الأفراد، وما يستعمله هذا السلوك من إدراك الفرد الآخر، وتحليل الفعل وتأثير المتغيرات البيئية في عملية العزو، ويعتبر هايدر أن هناك دافعين رئيسيين وراء التفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد:

١. الدافع الأول: حاجة الفرد لتكوين فهم مترابط عن العالم المحيط.

٢. الدافع الثاني: حاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئة، وذلك من خلال التنبؤ بسلوكيات الآخرين، والسيطرة عليها (الزغول، ٢٠٠٢).

العوامل المسببة لدافعية الإنجاز عند أتكنسون:

يرى أتكنسون (Atkinson) أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة. وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسية ثلاثة عند قيام الفرد بمهمة ما، وهذه العوامل هي:(Govern,2004&Petri ,2004)

أولاً: الدافع للوصول إلى النجاح:

إن الأفراد يختلفون في درجة هذا الدافع، كما أنهم يختلفون في درجة دافعهم لتجنب الفشل، فمن الممكن أن يواجه فردين نفس المهمة، يقبل أحدهما على أدائها بحماس تمهيداً للنجاح فيها، ويقبل الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل المتوقع. إن النزعة لتجنب الفشل عند الفرد الثاني أقوى من النزعة لتحصيل النجاح، وهذه النزعة القوية لتجنب الفشل تبدو متعلمة نتيجة مرور الفرد بخبرات فشل متكررة، وتحديده لأهداف لا يمكن أن يحققها. أما عندما تكون إحتمالات النجاح أو الفشل ممكنة فإن الدافع للقيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على الخبرات السابقة عند الفرد، ولا يرتبط بشروط النجاح الصعبة المرتبطة بتلك المهمة.

ثانيا: احتمالات النجاح:

إن المهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع لتحصيل النجاح الموجودة عنده. أما المهمات الصعبة جداً فإن الأفراد لا يرون أن عندهم القدرة على أدائها. أما في حالة المهمات المتوسطة فإن الفروق الواضحة في درجة دافع تحصيل النجاح تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع.

ثالثا: القيمة الباعثة للنجاح:

يعد النجاح "في حد ذاته" حافزاً، وفي نفس الوقت فإن النجاح في المهمات الأكثر صعوبة يشكل حافزاً ذا تأثير أقوى من النجاح في المهمات الأقل صعوبة. ففي الإجابة على فقرات اختبار ما؛ فإن الفرد الذي يجيب على (٤٥) فقرة من الاختبار، يحقق نجاحاً يعمل كحافز

أقوى من حافز النجاح لفرد يجيب على (٣٥) فقرة فقط. أما من ناحية التطبيق في غرفة الصف فإن أتكنسون يرى بأن العوامل الثلاثة سابقة الذكر، يمكن أن تقوى أو تضعف من خلال الممارسات التعليمية، فالمهم أن يعمل المعلم على تقوية احتمالات النجاح، وإضعاف احتمالات الفشل، وأن يعمل على تقوية دافع التحصيل عند طلابه من خلال مرورهم بخبرات النجاح، وتقديم مهمات فيها درجة معقولة من التحدي، وتكون قابلة للحل.

الخصائص المميزة للأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة:

يذكر موسى أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح وهم أكثر ميلاً للتوصل إلى حلول في المواقف التي تحتاج حلاً لمشكلة ما، كما وجد أنهم يميلون إلى احتلال مراكز مرموقة في المجتمع (الحارثي، ٢٠٠٣).

ويتفق كثير من علماء النفس على أن الدافعية للإنجاز هي سمة ديناميكية في الشخص تكتسب في الطفولة وتظل ثابتة في مراحل العمر الأخرى، وهي من السمات ذات البعدين، وتمتد بين الدافعية نحو تحقيق النجاح والدافعية نحو تجنب الفشل .

الخصائص المميزة للأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة:

يرى المشعان (١٩٩٣) أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة لا يتوقعون النجاح في أي عمل يقومون به، ويتجنبون الإقدام على الإنجاز خشية الفشل، ويرفضون أداء الأعمال التي يشعرون بأن قدراتهم على أدائها أقل من الآخرين، أو التي تتطلب منهم جهوداً ومثابرة، وتتثبط همتهم بسرعة عندما تواجههم عوائق حتى ولو كانت بسيطة، ويستسلمون للفشل بسرعة عادة، ولا يعاودون المحاولة ليأسهم من النجاح، ويقبلون على الأعمال السهلة المضمونة للنجاح، ويضعون لأنفسهم أهدافا بسيطة سهلة لا تكلفهم جهداً أو مشقة، ويرضون بما هم عليه ولا يسعون إلى تحسين مستواهم في أي ناحية من نواحي الحياة، وكثيراً ما يقنعون أنفسهم بأن فشلهم كان نتيجة لأسباب خارجية خارجة عن إرادتهم، فالنجاح من وجهة نظرهم حظ أو مصادفة وهم ليسوا من المحظوظين.

ثانيا: الدراسات السابقة:

سيتم في هذا الجزء من الدراسة عرض بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة:

أولا: الدراسات العربية:

أجرت الغرابلي (١٩٨٩) دراسة هدفت إلى تعرف أنماط القيادة لمديرات المدارس المتوسطة في مدينة جدة والتعرف على صعوبات العمل الإداري التي تواجه هؤلاء المديرات فيما يتعلق بالمعلمات والإداريات والطالبات وأمهات الطالبات. وتكونت عينة الدراسة من (٤٢) مديرة، وهو المجتمع بكامله، واستخدمت الباحثة استبانة ذات جزأين كأداة للدراسة، أحدهما مقياس فيفر، والآخر صممته الباحثة للتعرف على صعوبات العمل الإداري، وتوصلت إلى النتائج الآتية:

تم التعرف على أنماط القيادة لمديرات المدارس المتوسطة في مدينة جدة، فكان النمط الشائع لهن هو النمط التسلطي، ونسبة وجوده (٦٣،٤%)، يليه النمط الاستشاري، ونسبة وجوده (٣٦،٦%)، ولم تكشف الدراسة عن وجود النمط الترسلي، وكذلك تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نمطي القيادة التسلطي والإستشاري في درجات عدد الصعوبات المتعلقة بالمعلمات والإداريات والطالبات لصالح النمط التسلطي.

هذا وقد أجرى عودة (١٩٩٢) دراسة بعنوان: "علاقة السلوك القيادي لمدير المدرسة بالرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في الأردن"، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين السلوك القيادي لمدير المدرسة الثانوية والرضا الوظيفي للمعلمين، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) معلم ومعلمة في محافظتي إربد والمفرق، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدم الباحث أداتين هما: استبانة هالبين (Halpin) لوصف السلوك القيادي ببعديه المبادأة والاعتبارية، والثانية: استبانة مينيسوتا (Minnisota) للرضا. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن هناك علاقة بين السلوك القيادي لمدير المدرسة والرضا الوظيفي والروح المعنوية لدى المعلمين.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين السلوك القيادي لمدير المدرسة والرضا الوظيفي والروح المعنوية تعود لمتغيري الجنس والخبرة التربوية.

وتناولت دراسة العيسى (١٩٩٢) العلاقة بين النمط القيادي لمديرات المدارس الثانوية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض وبين مستوى الدافعية نحو العمل والروح المعنوية بين المعلمات السعوديات العاملات معهن. وتكونت عينة الدراسة من جميع مديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض والبالغ عددهن (٥٧) مديرة و(٦٤٦) معلمة سعودية من المعلمات العاملات في هذه المدارس، تم اختيارهن بطريقة عشوائية، واستخدمت الباحثة لتنميط المديرات مقياس فيفر، كما طورت مقياساً مكوناً من (٦٠) فقرة تقيس الثلاثون فقرة الأولى منها الدافعية نحو العمل، وتقيس الثلاثون فقرة الأخرى الروح المعنوية بين المعلمات، وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

١. النمط القيادي السائد بين مديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض هو النمط التسلطي.

٢. مستوى الدافعية نحو العمل ومستوى الروح المعنوية بين المعلمات عالٍ، إذ بلغ (٠،٧٣) و(٨٠,) على التوالي من الحد الأعلى للمقياس والذي يساوي (١).

٣. هناك فروق دالة إحصائياً في مستوى الدافعية بين المعلمات تعزى للخبرة في التدريس والتخصص العلمي، بينما لا توجد فروق تعزى للمؤهل الأكاديمي وللنمط القيادي للمدير.

كما وقد هدفت دراسة الطويل (٢٠٠٠) بعنوان: "علاقة النمط القيادي لمديري المدارس حسب نظرية هيرسي وبلانشارد بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بمديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان الأولى"، إلى التعرف على النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية، وعلاقة النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية بالرضا الوظيفي لمرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان الأولى، كما هدفت إلى معرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى المعلمين تعزى لجنس المعلم واختصاصه ونمط المدير القيادي والتفاعل بينهما، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومعلمي المرحلة الثانوية في منطقة عمان الأولى والذي بلغ

عددهم (٧٧) مديراً ومديرة، وعدد المعلمين (١٥٣٤) معلماً ومعلمة. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٦٩) مديراً ومديرة و(٢٧٥) معلماً ومعلمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن النمط القيادي التشاركي هو الأكثر شيوعا، يليه النمط التسلطي ثم التفويضي والذي حصل على رقم قليل مقارنة بالأنماط القيادية السابقة. كما كانت درجة الرضا الوظيفي لدى الذكور (٥٨٥%) أما الإناث فكانت (٦٢٨%). أما بالنسبة للاختصاص فكانت النسبة المئوية للرضا الوظيفي للاختصاص العلمي ذكور (٥٨٣%) أما المعلمات الإناث (٦٣٥%) والاختصاص الأدبي ذكور (٥٨٦%) أما الأدبي إناث (٦٢٧%). وبينت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تعزى لعامل الجنس، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى المعلمين تعزى للنمط القيادي لدى المديرين، فيما تبين عدم وجود أثر للتفاعل بين جنس المعلم والنمط القيادي لدى المدير، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تعزى لعامل الاختصاص، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى المعلمين تعزى للنمط القيادي لدى المديرين، ولم يتبين وجود أثر للتفاعل بين الاختصاص والنمط القيادي لدى المديرين.

وفي دراسة قام بها عيد (٢٠٠٠) وكانت بعنوان: "النمط القيادي لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقة ذلك النمط بالرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في منطقة عمان الأولى"، والتي هدفت إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى المعلمين تعزى لجنس المعلم واختصاصه ونمط المدير والتفاعل بينهما، وتكونت عينة الدراسة من (٦٩) مديراً ومديرة و(٢٧٥) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً، وكان من أهم نتائج الدراسة أن النمط التسلطي في القيادة كان أقل شيوعا من غيره من أنماط القيادة، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تعزى للنمط القيادي لدى المديرين.

أجرى الشناق (٢٠٠١) دراسة بعنوان: "الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية المهنية الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالرضا الوظيفي"، والتي هدفت إلى تعرف الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو ومديرات المدارس الثانوية المهنية الحكومية في الأردن في بعدي العمل والعلاقات الإنسانية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وعلاقتها برضاهم الوظيفي. حيث تكون

مجتمع الدراسة من (١٥١٥) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وكان من أهم نتائجها أن للنمط القيادي الذي يمارسه المدير علاقة بالرضا الوظيفي لدى معلمي هذه المدارس ، حيث إن مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات المدارس الثانوية المهنية كان في الغالب أعلى من المتوسط.

أما العياصرة (٢٠٠٣) فقد أجرى دراسة بعنوان: "الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن"، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية العامة في الأردن والبالغ عددهم (١٠٧١٤) معلماً ومعلمة. وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغ حجمها (١١٤١) معلماً ومعلمة يمثلون (٧٦) مدرسة ثانوية موزعة على كافة محافظات المملكة. وتوصلت الدراسة إلى أن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن هو النمط الديمقراطي يليه النمط الأوتوقراطي ثم النمط التسيبي. كما توصلت إلى أن مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين كان متوسطاً، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية على النمط الأوتوقراطي والنمط التسيبي تعزى لعامل الجنس.

أجرى الظفيري (٢٠٠٦) دراسة بعنوان: "الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو العمل، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت والبالغ عددهم (٥٦) مديراً، وتم أخذ عينة منهم بالطريقة العشوائية بلغت (٣٥) مديراً، والمعلمين العاملين معهم والبالغ عددهم (٤١١٤) معلماً، وتم أخذ عينة منهم بالطريقة الطبقية العشوائية بلغت (٧١٨) معلماً، وكانت من أهم نتائجها أن اتباع النمط الديمقراطي في الإدارة التربوية يزيد دافعية المعلمين نحو العمل والإنجاز أكثر من النمط التسلطي أو الترسلي.

كما وقد أشارت دراسة سميرات (٢٠١١) والتي كانت بعنوان: "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم" والتي تكون مجتمع الدراسة فيها من (١٦٢٠) معلماً ومعلمة، وتم أخذ عينة طبقية عشوائية بسيطة بنسبة (٢٠%) من مجتمع

الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٤) معلماً ومعلمة، منهم (١٤٨) معلماً و(١٧٦) معلمة، وأشارت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم كانت بدرجة متوسطة.
- إن مستوى دافعية المعلمين نحو عملهم في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم كان متوسطاً.
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان للقيادة التحويلية ومستوى دافعية المعلمين.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم تبعا للخبرة التعليمية، والجنس، والمؤهل العلمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مستوى دافعية المعلمين نحو عملهم في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر معلميهم تبعا للمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية، والجنس.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

أجرى تانر(Taner,1981) دراسة هدفت إلى التعرف على الممارسات التي يقوم بها المدير بأسلوب القيادة القائم على المشاركة، بالمقارنة مع الأسلوب القائم على التسلط، وقد أجريت الدراسة في مدارس ولاية فلوريدا، وقد بلغت عينة الدراسة (٣٢٠) معلماً ومعلمة، حيث دلت النتائج على أثر سلوك القائد على فاعلية المدرسة وزيادة الإنتاج، وقد أكدت النتائج أهمية السلوك القيادي التشاركي للمدير في تحديد درجة رضا المعلمين، والعمل بروح الفريق ، وزيادة إنتاجية المدرس.

أجرى بيننجتون (Pennington,1997) دراسة هدفت إلى معرفة أثر القيادة الإدارية في دافعية المعلمين نحو مهنتهم في المدارس الثانوية في منطقة وسط تينيسي، وشملت عينة الدراسة

معلمي خمس مدارس ثانوية تم اختيارهم بطريقة عشوائية وبلغ عددهم (٢٠٠) معلم ومعلمة. وقد استخدم الباحث في دراسته استبانة وصف سلوك القائد، واستبانة مينيسوتا للرضا الوظيفي، حيث أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- وجود علاقة هامة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين دافعية المعلمين والسلوك القيادي لمدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين.
- وجود ارتباط سلبي بين المدير المنخفض الاهتمام بالعاملين والاهتمام بتركيب المهمة وبين دافعية المعلمين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية الداخلية والخارجية على مقياس الرضا الوظيفي تعزى للجنس والعمر.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية الخارجية على مقياس الرضا الوظيفي تعزى للخبرة.

هذا وقد هدفت دراسة مدينا (Medina,2000) إلى استكشاف مدى تأثير قوة القائد الاجتماعية على دافعية وإبداع المعلمين في المدارس الثانوية والأساسية، وشملت عينة الدراسة (١٣٢) معلماً تم اختيارهم من (١٨) مدرسة بالإضافة إلى مديريهم من ولاية جنوب كارولينا في الولايات المتحدة الأمريكية. واستخدم الباحث أداة قوة القائد الاجتماعية واستبيان الدعم التقني وأداة اتجاهات الأفراد نحو الإبداع واستبيان الدعم والاستقلال، وأداة الدافعية إلى الإبداع. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الإبداع لدى المعلمين يخضع لعدة مؤثرات من أهمها الدعم التقني من المدرسة، ومستوى دافعية المعلم الشخصية، حيث أن مستوى الدافعية لدى المعلمين ارتبط بعلاقة إيجابية مباشرة مع الإبداع لدى المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن قوة القائد الإجتماعية يمكنها أن تزيد أو تعيق الدافعية للمعلمين والدعم التقني لهم.

كذلك دراسة سميث (Smith,2000) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين تصور المعلمين للأسلوب القيادي المتبع من قبل المدير ودافعية المعلمين نحو عملهم واقتران الدافعية بأسلوب معين للقيادة حيث تم تحديد أسلوبين للقيادة هما :الديمقراطي والاستبدادي، وتكونت عينة الدراسة من

(٣٠) مديراً و(١٦٢٠) معلماً في ولاية مينسوتا في أمريكا، واستخدم الباحث أداتين هما: استبانة وصف السلوك القيادي واستبانة مينيسوتا للرضا الوظيفي. وكان من أهم نتائجها أنه كلما ازداد الأسلوب القيادي للمدير ديمقراطية ارتفع مستوى الدافعية لدى المعلمين، كما أنه لم يكن للجنس أثر على دافعية المعلمين ولم يكن للخبرة أي أثر على الأسلوب القيادي للمدير.

كما وقد أجرى لوكس (Lucks,2002) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين القيادة التحويلية في المدارس العامة في مدينة نيويورك في الولايات المتحدة الأمريكية وبين دافعية المعلمين الأصليين في تلك المدارس، وإلى تحديد إلى أي مدى يمكن للقيادة التحويلية أن تؤثر في الدافعية. وبشكل أدق اختبر هذا البحث الفرضية القائلة أنه كلما اتجه القائد نحو القيادة التحويلية ازدادت دافعية المعلمين. وقد تكونت عينة الدراسة من المعلمين الدائمين في (١٠٨٠) مدرسة من مدارس نيويورك، وتم استخدام أداة القيادة والإدارة في المدارس وأداة مسح الرضا الوظيفي. وكانت نتائج الدراسة قد أشارت إلى أنه لا يوجد دليل على أن القيادة التحويلية ذات أثر على دافعية المعلمين في مدارس المدينة، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية للبحث القائلة بأنه كلما اتجه القائد نحو القيادة التحويلية ازدادت دافعية المعلمين نحو العمل. وبينت النتائج أيضا أن القائد التحويلي لا يختلف عن غيره من القادة الذين يستخدمون أنماطا قيادية أخرى في التأثير على دافعية المعلمين نحو تحسين مخرجات المدرسة.

كما وقد أجرى سانشيز (Sanchez,2002) دراسة هدفت إلى اختبار العلاقة بين إدراك المعلمين للسلوك القيادي لمدير المدرسة فيما إذا كان مهتماً بتركيب المهمة أو بالعلاقات وبين الدافعية للعمل لدى معلمي المدارس الأساسية في ولاية تكساس في أمريكا، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣١١) معلما ومعلمة تم اختيارهم عشوائيا من (١٠) مدارس، وتم استخدام أداتين للدراسة إحداهما استبانة وصف سلوك القائد لهالبين، والأخرى إستبانة مينيسوتا للرضا الوظيفي، وتم استخدام الإحصاء الوصفي لتحليل النتائج، وكانت نتائج الدراسة تشير إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الدوافع الداخلية والخارجية للمعلمين وبين السلوك القيادي المهتم بالعلاقات والمهتم بتركيب المهمة، وكذلك عمر المعلم وخبرته في التعليم. وأشارت إلى أن النمط المناسب لنموذج الدافعية الداخلية الأمثل هو سلوك القائد المهتم بالعلاقات.

كما وقد أشارت دراسة وذريل (Wetherell,2002) إلى الكشف عن العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي والرضا الوظيفي للمعلمين في المدارس الأساسية في منطقة موريس (Morris) في ولاية نيوجيرسي في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث شملت عينة الدراسة (٢٣) مدير مدرسة و(٣٩٦) معلماً، حيث تم استخدام نموذج هيرسي وبلانشارد لأنماط القيادة ومقياس آخر للرضا الوظيفي. وكانت نتائج الدراسة قد أشارت إلى أن النمط الإبلاغي (Telling) قد حقق أعلى مستويات الرضا الوظيفي للمعلمين في مجالات الإشراف، والمكافآت الطارئة، وظروف العمل، والاتصال في الرضا الكلي. وقد بينت الدراسة أيضا أن عوامل العمر والجنس لم تكن دالة إحصائياً على إرتباطها بالرضا الوظيفي.

تعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة؛ أن ظاهرة التسلط تعتبر من الظواهر المهمة على الصعيد التربوي، فقد أشارت معظم الدراسات التي تم إستعراضها أن ظاهرة التسلط ترتبط وتؤثر بشكل كبير على العديد من جوانب حياة المعلمين ولا سيما على مستوى الدافعية والإنتاج لديهم.

هذه الدراسات أشارت إلى أهمية اتباع النمط الديمقراطي في الإدارة والإبتعاد عن النمط التسلطي نظراً إلى أن التسلط في الإدارة يقلل من دافعية المعلمين للإنجاز ، ومن الدراسات التي أشارت إلى هذه النتيجة دراسة الغرايلي (١٩٨٩) والتي أثبتت أن اتباع النمط التسلطي يزيد عدد الصعوبات العملية لدى المعلمات، كما أشارت نتيجة دراسة الظفيري (٢٠٠٦) إلى أن اتباع النمط الديمقراطي في الإدارة يزيد من دافعية المعلمين نحو الإنجاز أكثر من اتباع النمط التسلطي، وكذلك دراسة تانر (taner,1981) التي اتفقت نتيجتها مع نتيجة دراسة الظفيري والغرايلي في أن اتباع النمط التسلطي يقلل من دافعية المعلم وإنتاجه، وكذلك الحال بالنسبة لدراسة بننجتون (Pennington,1997) ودراسة سميث (Smith,2000).

لكن هناك دراسات أشارت إلى العكس مثل دراسة العيسى (١٩٩٢) والتي كانت نتيجتها أن هناك علاقة طردية بين درجة تسلط المدير ومستوى دافعية المعلمين للإنجاز.

ونظراً لما لموضوع التسلطيه من أهميه في الميدان الإداري التربوي وذلك لتأثيره على مستوى دافعية المعلمين للإنجاز ، وكذلك نتيجة استعراض الدراسات السابقة نلاحظ أن معظمها تناولت أنماط القيادة ككل وعلاقتها بدافعية المعلمين، من هنا اهتمت الباحثة بدراسة جانب واحد أو نمط واحد من أنماط القيادة وهو درجة الممارسات التسلطية للمديرين وعلاقتها بمستوى دافعية المعلمين للإنجاز ، وذلك استكمالاً لمجمل الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

المقدمة:

يتضمن هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ هذه الدراسة، من حيث وصف مجتمع الدراسة وعينتها ومتغيراتها، كما يتضمن وصفاً للأداة المستخدمة، وإجراءات بنائها، وصدقها وثباتها بالإضافة إلى المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة.

منهجية الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج المسحي الوصفي المعتمد على استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات بالإضافة إلى مسح الأدب التربوي المتعلق بهذا الموضوع. ويمتاز هذا المنهج بالقدرة على توفير البيانات والحقائق عن المشكلة قيد البحث والتي تمثلت بالتعرف على درجة الممارسات التسلطية لمديري المدارس وعلاقتها بمستوى دافعية المعلمين للإنجاز إضافة إلى تفسيرها والوقوف على دلالاتها، كما أن استخدام المنهج الوصفي يمكِّن الباحثة من جمع أدلة من عدد كبير من مفردات مجتمع الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من كافة معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا للصفوف من (الأول – الثالث) في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثالثة في محافظة العاصمة عمان والبالغ عددهم

(١٤٠٠) معلماً ومعلمة يتوزعون على (٤٩) مدرسة (١٣) مدرسة للذكور، (٩) مدارس إناث، و (٢٧) مدرسة مختلطة (التقرير الإحصائي،٢٠١٣).

عينة الدراسة وخصائصها:

تكونت عينة الدراسة من ثلاث فئات حسب نوع الطلبة في المدرسة تم اختيارها بالطريقة الحصصية وهي نوع من أنواع العينة القصدية، حيث تمثل الأولى المعلمين أو المعلمات الذين يدرسون في مدارس مختلطة (طلبة وطالبات)، وتشمل الثانية المعلمين في مدارس الذكور، أما الثالثة فتشمل المعلمات في مدارس الإناث، وقد تم توزيع (٤٠٠) استبانه واسترجع منها (٣٧٢) استبانه بنسبة عائد بلغت (٩٣%)، وتم استبعاد (٦٢) استبانة لعدم صلاحيتها للتحليل بما نسبته (١٦,٦%) من الاستبانات التي تم توزيعها، ليصبح عدد الاستبانات التي خضعت للتحليل (٣١٠) استبانة لتشكل ما نسبته (٧٧,٥%) من الإستبانات التي تم توزيعها، وبما نسبته (٢٢,١%) من مجتمع الدراسة وهي نسبة مقبولة لأغراض البحث العلمي. وتبين الجداول من (١– ٤) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي والخبرة ونوع المدرسة للمعلمين.

جدول (١) وصف المتغيرات الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة (الجنس)

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٩٢	٢٩,٧
	أنثى	٢١٨	٧٠,٣
	الكلي	٣١٠	١٠٠,٠

يتضح من الجدول (١) أن نسبة الذكور من عينة الدراسة بلغت (٢٩,٧%) في حين بلغت نسبة الإناث من عينة الدراسة (٧٠,٣%).

جدول (٢) وصف المتغيرات الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة (المؤهل العلمي)

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	دبلوم كلية مجتمع	٢١٦	٦٩.٧
	بكالوريوس + دبلوم عالي	٦٨	٢١.٩
	ماجستير+ دبلوم عالي	٢١	٦.٨
	دكتوراه	٥	١.٦
	الكلي	٣١٠	١٠٠.٠

يتضح من الجدول (٢) أن عدد الأشخاص الذين يحملون شهادة دبلوم كلية مجتمع بلغت نسبتهم (٦٩,٧%) في حين أظهرت العينة أن من يحملون شهادة البكالوريوس بلغت نسبتهم (٢١,٩%) في حين بلغت نسبة أفراد عينة الدراسة الذين يحملون شهادة الماجستير + الدبلوم العالي (٦,٨ %)، وأخيرا بلغت نسبة من يحملون شهادة الدكتوراه من عينة الدراسة (١,٦%).

جدول (٣) وصف المتغيرات الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة (الخبرة)

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الخبرة	١ إلى أقل من ٥ سنوات	٩٧	٣١,٣
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	١٠٩	٣٥,٢
	من ١٠ سنوات – أقل من ١٥ سنة	٤٥	١٤,٥
	١٥ سنة فأكثر	٥٩	١٩
	الكلي	٣١٠	١٠٠,٠

يبين الجدول (٣) أن ما نسبته (٣١,٣ %) كانت خبرتهم أقل من (٥) سنوات، وأن (٣٥,٢%) تتراوح خبرتهم من (٥) سنوات إلى (١٠) سنوات، وأن ما نسبته (١٤,٥%) كانت خبرتهم من (١٠ – ١٥) وأخيراً بلغت نسبة الأشخاص ذوي الخبرة أكثر من (١٥) سنة (١٩%).

جدول (٤) وصف المتغيرات الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة (نوع المدرسة)

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
نوع المدرسة	ذكور	٩٢	٢٩,٧
	إناث	٥٣	١٧,١
	مختلطة	١٦٥	٥٣,٢
	الكلي	٣١٠	١٠٠,٠

ومن حيث متغير نوع المدرسة تبين من الجدول (٤) أن ما نسبته (٢٩,٧%) كانت مدارس خاصة للذكور وأن ما نسبته (١٧,١%) كانت مدارس خاصة للإناث، في حين بلغت نسبة المدارس المختلطة (٥٣,٢%).

ولدى تفحص النتائج المشار إليها أعلاه بخصوص الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة يمكن الإستنتاج بأن تلك النتائج في مجملها توفر مؤشراً يمكن الإعتماد عليه بشأن أهلية أفراد العينة للإجابة على الأسئلة المطروحة في الإستبانة ومن ثم الإعتماد على إجاباتهم أساساً لإستخلاص النتائج المستهدفة من الدراسة.

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف هذه الدراسة، المتمثل بمعرفة درجة الممارسات التسلطية لمديري المدارس وعلاقتها بمستوى دافعية معلميهم للإنجاز من وجهة نظر المعلمين في المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الثالثة، اطلعت الباحثة على الأدب التربوي المتوافر في هذا المجال، وكذلك على المقاييس المتعلقة بالممارسات التسلطية وعلاقتها بالدافعية والإنجاز. ومن أهم هذه المقاييس التي استفادت منها الباحثة في بناء هذه الأداة مقياس اشتيوي (٢٠١٢)، ومقياس اسماعيل (٢٠٠٩). وقد استفادت الباحثة من فقرات هذه المقاييس بتطوير أداة جديدة، روعي في صياغة فقراتها البساطة والوضوح، وقد توزعت الأداة على ثلاثة أقسام هي: القسم الأول، وتألف من معلومات أولية مثل: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة؛ والقسم الثاني، وهو عبارة عن معلومات تتعلق بالتسلطية، وتكون هذا القسم من (٢٧) فقرة موزعة على أربعة محاور هي: محور الشؤون

الإدارية، ومحور الشؤون الفنية، ومحور الشؤون الطلابية، ومحور العلاقة مع المجتمع المحلي؛ أما القسم الثالث، فيتعلق بالدافعية للإنجاز ويتألف من (٣٣) فقرة موزعة على أربعة محاور هي: محور الوقت والجهد، ومحور الطموح والتميز والمبادرة، ومحور الإنجاز والمثابرة، ومحور العلاقة مع المجتمع المدرسي.

وعلى العموم تكونت الأداة بصورتها الأولية من (١٠٥) فقرات. كما توزعت فقرات الأداة على مقياس متدرج يتألف من خمسة مستويات، بحيث تعطى الإجابة على المستوى موافق بشدة (٥) درجات، ومستوى موافق (٤) درجات، ومستوى محايد (٣) درجات، ومستوى غير موافق (٢) درجتين، ومستوى غير موافق بشدة (١) درجة واحدة.

إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بالخطوات التالية:

١. بناء أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها.
٢. تحديد أفراد مجتمع الدراسة وعينتها بعد الحصول على الموافقة من مديرية تربية عمان الثالثة على توزيع الاستبانة واستعادتها بالإضافة إلى الحصول على كتاب من وزارة التربية والتعليم لتسهيل مهمة الباحثة.
٣. قامت الباحثة بزيارة المدارس (عينة الدراسة) في مديرية تربية عمان الثالثة لتوضيح أهداف الدراسة، وآلية الإجابة على الإستبانة وتوزيعها على المعلمين والمعلمات وترك مدة مقبولة تمكنهم من الإجابة على فقرات الاستبانة.

٤. استعادة الاستبانات.

٥. تفريغ الاستبانات.

٦. تحليل النتائج إحصائياً بإستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS).

٧. عرض النتائج ومناقشتها وكتابة التوصيات.

صدق وثبات أداة الدراسة:

للتحقق من مدى صدق محتوى فقرات الإستبانه، فقد تم عرضها على (١٤) محكماً من أعضاء هيئة التدريس الأكاديميين والمتخصصين في مجال العلوم الإدارية والتربوية في كليتي العلوم التربوية وكلية الاقتصاد والإدارة في الجامعة الهاشمية وجامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا وجامعة عمان العربية، ومن لهم خبرة في مجال الإدارة، وقد طلب من المحكمين التأكد من ملاءمة فقرات الدراسة لموضوعها وإبداء أية ملاحظات يرونها ضرورية، وبناء على ملاحظاتهم، تم إعادة صياغة بعض الفقرات، وإجراء التعديلات المطلوبة.

وقد تكونت الأداة في صورتها الأولية من (٥٢) فقرة للأداة المتعلقة بدرجة الممارسات التسلطية للمديرين (ملحق رقم١)، و(٥٣) فقرة للأداة المتعلقة بالدافعية للإنجاز، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تبين أن بعض الفقرات وعددها (٤٥) كان إرتباطها بمجالاتها متدنياً، فتم حذفها وبذا أصبح عدد فقرات الأداة المتعلقة بدرجة الممارسات التسلطية (٢٧) فقرة، وعدد الفقرات للأداة المتعلقة بالدافعية للإنجاز (٣٣) فقرة (ملحق رقم ٢).

ومن أجل التأكد من أن الاستبانة تقيس العوامل المراد قياسها، والتثبت من صدقها، قامت الباحثة بإجراء إختبار مدى الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، حيث تم تقييم تماسك المقياس بحساب

معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha). وذلك لأن اختبار كرونباخ ألفا يعتمد على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى، وهو يشير إلى قوة الارتباط والتماسك بين فقرات المقياس، إضافة لذلك فإن معامل (Alpha) يعطي تقديراً للثبات. وللتحقق من ثبات أداة الدراسة لهذا الاختبار، طبقت معادلة (Cronbach Alpha) على درجات أفراد عينة الثبات. وعلى الرغم من عدم وجود قواعد قياسية بخصوص القيم المناسبة (Alpha) لكن من الناحية التطبيقية يعد (Alpha≥٠,٦) مقبولة في البحوث المتعلقة بالعلوم المالية والإدارية والتربوية.

الجدول (٥) معامل ثبات الإتساق الداخلي لأبعاد الإستبانة (كرونباخ ألفا)

الرقم	البعد	قيمة (Alpha) ألفا
١	الشؤون الإدارية	٠,٧٧
٢	الشؤون الفنية	٠,٨٣
٣	الشؤون الطلابية	٠,٧٦
٤	العلاقة مع المجتمع المحلي	٠,٨٠
١	الوقت والجهد	٠,٨٤
٢	الطموح والتميز والمبادرة	٠,٧٢
٣	الإنجاز والمثابرة	٠,٨٠
٤	العلاقة مع المجتمع المدرسي	٠,٧٥
	الدرجة الكلية	٠,٧٨

وتدل معاملات الثبات هذه على تمتع الأداة بصورة عامة بمعامل ثبات عالٍ وعلى قدرة الأداة على تحقيق أغراض الدراسة. إذ يتضح من الجدول (٥) أن أعلى معامل ثبات لأبعاد الاستبانة بلغ (٠,٨٤) فيما يلاحظ أن أدنى قيمة للثبات كانت (٠,٧٢). وهو ما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الإستبانة نتيجة تطبيقها.

إجراءات تصحيح الأداة:

تم تحديد درجة الممارسات التسلطية لمديري المدارس وفق خمس مستويات وذلك بتقييم المتوسط الحسابي لكل فقرة على النحو الآتي:

١. الحد الأعلى لبدائل أداة الدراسة (٥) درجات والحد الأدنى لبدائل أداة الدراسة (١) درجة واحدة، وبطرح الحد الأدنى من الحد الأعلى يساوي (٤)، ومن ثم قسم الفرق بين الحدين على ثلاث مستويات كما هو موضح في المعادلة التالية:

٤÷٣ مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض) = ١,٣٣

وعليه يكون الحد الأدنى (المنخفض) = ١+١,٣٣ = ٢,٣٣

٢. الحد المتوسط = ٢,٣٤+١,٣٣ = ٣,٦٧

٣. الحد الأعلى (المرتفع) = ٣,٦٨ فأكثر

وهكذا تصبح أوزان الفقرات على النحو التالي :

- الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (٣,٦٨ – ٥,٠٠) تعني أن درجة الممارسات التسلطية مرتفعة.

- الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (٢,٣٤ – ٣,٦٧) تعني أن درجة الممارسات التسلطية متوسطة.
- الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (١,٠٠ – ٢,٣٣) تعني أن درجة الممارسات التسلطية منخفضة.

متغيرات الدراسة:

تشتمل الدراسة على المتغيرات التالية:

- المتغير المستقل: درجة الممارسات التسلطية لمديري المدارس ولها أربعة أبعاد (الشؤون الإدارية، الشؤون الفنية، الشؤون الطلابية، العلاقة مع المجتمع المحلي).
- المتغير التابع: مستوى الدافعية للإنجاز ولها أربعة أبعاد (الوقت والجهد، الطموح والتميز والمبادرة، الإنجاز والمثابرة، العلاقة مع المجتمع المدرسي).

المعالجة الإحصائية:

تم الإعتماد على برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) في عملية التحليل واختبار الفرضيات واستخدام الوسائل الإحصائية التالية:

- الإحصاء الوصفي: تمثل الوسط الحسابي والإنحراف المعياري، وذلك لوصف آراء عينة الدراسة حول متغيرات الدراسة ولتحديد أهمية العبارات الواردة في الاستبانه، وكذلك الانحراف المعياري لبيان مدى تشتت الإجابات عن قيم وسطها الحسابي، وتم استخدام الإحصاء الوصفي في السؤالين الأول والثاني.

- اختبار كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha): وذلك إختبار لقياس إتساق مجالات أداة الدراسة المستخدمة في قياس المتغيرات التي اشتملت عليها الدراسة.
- اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA): وذلك لاختبار مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وذلك في السؤالين الثالث والرابع.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA): وذلك لاختبار مدى دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز لدى المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغير الجنس وذلك في السؤال الرابع.
- معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين درجة تسلط المديرين ومستوى دافعية الإنجاز لمعلميهم.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة الممارسات التسلطية لمديري المدارس وعلاقتها بمستوى دافعية المعلمين للإنجاز. وفيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة الممارسات التسلطية لمديري ومديرات المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الثالثة؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الممارسات التسلطية لمديري ومديرات المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الثالثة على مجالات الأداة الأربعة كل على حدة،وعلى المجالات ككل، والجدول رقم (٦) يوضح هذه النتائج:

الجدول(٦) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لجميع مجالات درجة الممارسات التسلطية لمديري ومديرات المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الثالثة:

رقم المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	الشؤون الإدارية	٢,٩٧	٠,٩١	١	متوسطة
٢	الشؤون الفنية	٢,٨٧	٠,٧٧	٢	متوسطة
٣	الشؤون الطلابية	٢,٥٩	٠,٩٤	٤	متوسطة
٤	العلاقة مع المجتمع المحلي	٢,٦٣	١,٠٧	٣	متوسطة
_	**الدرجة الكلية**	٢,٧٦	٠,٧٧	_	متوسطة

يظهر الجدول (٦) ترتيب أبعاد الممارسات التسلطية لمديري ومديرات المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الثالثة، إذ احتل مجال الشؤون الإدارية المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (٢,٩٧) بانحراف معياري (٠,٩١)، في حين جاء مجال الشؤون الطلابية في المرتبة الأخيرة، إذ بلغ متوسطه الحسابي (٢,٥٩)، بإنحراف معياري (٠,٩٤). كما أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجة الممارسات التسلطية لمديري ومديرات المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الثالثة كان بدرجة متوسطة. إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي لدرجة الممارسات التسلطية بشكل عام لجميع الأبعاد (٢,٧٦) بإنحراف معياري (٠,٧٧).

وتاليا نتائج هذا السؤال وفقا لكل مجال على حده.

١. النتائج المتعلقة بمجال الشؤون الإدارية:

للإجابة عن هذا المجال تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لجميع الفقرات المتعلقة بمجال الشؤون الإدارية، ويبين الجدول (٧) هذه النتائج.

الجدول(٧) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الشؤون الإدارية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
٨	يتمسك بحرفية القوانين والأنظمة المدرسية	٣,٢٢	١,٠٩	١	متوسطة
٤	يطبق قوانين صارمة لتنظيم مدرسته	٣,٠٥	١,٢٠	٢	متوسطة
٧	يلزم المعلمين بتطبيق التعليمات الإدارية دون نقاش	٣,٠٥	١,٢٠	٣	متوسطة
٦	يفتش بصورة مستمرة عن أخطاء المعلمين	٣,٠٠	١,٢٥	٤	متوسطة
٣	يجبر المعلمين على آرائه الإدارية	٢,٩٧	١,٢٩	٥	متوسطة
٢	يرفض مراجعة المعلمين له بشأن تقييم الأداء الخاص بهم	٢,٨٩	١,٢٨	٦	متوسطة
٥	يتمسك بقراراته الإدارية ولو أجمع الآخرون على خطئها	٢,٨٣	١,٢٧	٧	متوسطة
١	يرفض مناقشة المعلمين له في الأمور المرتبطة بالعمل	٢,٧٧	١,٢٥	٨	متوسطة
–	**الدرجة الكلية**	٢,٩٧	٠,٩١	–	متوسطة

يظهر الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات مجال الشؤون الإدارية، حيث جاءت جميع الممارسات المرتبطة بهذا المجال بدرجة متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٢,٧٧ – ٣,٢٢)، أما المتوسط الحسابي الكلي فبلغ (٢,٩٧). إذ جاءت الفقرة التي تنص على "يتمسك بحرفية القوانين والأنظمة المدرسية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٣,٢٢) وانحراف معياري بلغ (١,٠٩)، وجاءت الفقرة "يرفض مناقشة المعلمين له في الأمور المرتبطة بالعمل" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٧)، وانحراف معياري بلغ (١,٢٥).

٢. النتائج المتعلقة بمجال الشؤون الفنية:

للإجابة عن هذا المجال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات المتعلقة بمجال الشؤون الفنية، ويبين الجدول (٨) هذه النتائج.

الجدول(٨) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات مجال الشؤون الفنية مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
٦	يقوم بمراقبة المهام المرتبطة بالعمل المدرسي بنفسه	٣,٥٢	١,١٧	١	متوسطة
٥	نادرا ما يشارك المعلمين في وضع الخطط السنوية	٣,٠٢	١,٢١	٢	متوسطة
٣	نادراً ما يلجأ إلى المرشد المدرسي لإستشارته في كثير من المشكلات التي تواجه المدرسة والمعلمين	٣,٠٠	١,٢٦	٣	متوسطة
٧	يضع برنامج الإمتحانات المدرسية لوحده دون إشراك المعلمين في ذلك	٢,٦٨	١,٢٧	٤	متوسطة
١	يهمل مشكلات العمل المختلفة لدى المعلمين	٢,٦٨	١,١٧	٤	متوسطة
٤	يمتنع عن مساعدة المعلمين في تشخيص الضعف الدراسي عند الطلبة ورسم الخطط العلاجية لهم	٢,٥٩	١,٢٠	٦	متوسطة
٢	يرفض مشاركة المعلمين في تعديل خطط التدريس لكثير من المواد الدراسية	٢,٥٨	١,١٢	٧	متوسطة
	الدرجة الكلية	٢,٨٧	٠,٧٧		متوسطة

يظهر الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال الشؤون الفنية، حيث جاءت جميع الممارسات المرتبطة بهذا المجال بدرجة متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٢,٥٨ – ٣,٥٢) أما المتوسط الحسابي الكلي فبلغ (٢,٨٧). إذ جاءت الفقرة التي تنص على "يقوم بمراقبة المهام المرتبطة بالعمل المدرسي بنفسه" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي

(٣,٥٢) وانحراف معياري (١,١٧)، وجاءت الفقرة "يرفض مشاركة المعلمين في تعديل خطط التدريس لكثير من المواد الدراسية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (٢,٥٨)،وانحراف معياري (١,١٢).

٣. النتائج المتعلقة بمجال الشؤون الطلابية:

للإجابة عن هذا المجال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات المتعلقة بمجال الشؤون الطلابية،ويبين الجدول (٩) هذه النتائج.

الجدول(٩) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات مجال الشؤون الطلابية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
٥	يوبخ الطلبة إذا أساؤا أو أخطئوا أمام زملائهم أثناء الطابور الصباحي	٣,١١	١,٣٩	١	متوسطة
٣	نادرا ما يقوم بإلقاء كلمات إرشاد وتهذيب للطلبة بهدف ترسيخ العادات الحميدة والأخلاق الفاضلة لديهم	٢,٧٨	١,٢٩	٢	متوسطة
١	يهمل كثير من المشاكل الطلابية التي يواجهها طلبة مدرسته	٢,٥٨	١,٢٤	٣	متوسطة
٢	يرفض استقبال الطلبة في غرفة الإدارة للإستماع إلى مشاكلهم	٢,٣٢	١,١٢	٤	منخفضة
٤	يرفض مشاركة الطلبة في الأنشطة المدرسية وذلك لإعتقاده بأنهم ليسوا عنصرا هاما في المدرسة	٢,١٦	١,٠٢	٥	منخفضة
–	**الدرجة الكلية**	٢,٥٩	٠,٩٤	–	متوسطة

يظهر الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال الشؤون الطلابية حيث جاءت غالبية الممارسات المرتبطة بهذا المجال بدرجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٢,١٦ – ٣,١١) أما المتوسط الحسابي الكلي فبلغ (٢,٥٩). إذ جاءت الفقرة التي تنص على "يوبخ الطلبة إذا أساؤوا أو أخطؤوا أمام زملائهم أثناء الطابور الصباحي" في المرتبة الأولى بتقدير متوسط، وبمتوسط حسابي (٣,١١) وانحراف معياري بلغ (١,٣٩)، وجاءت الفقرة "يرفض مشاركة الطلبة في الأنشطة المدرسية وذلك لاعتقاده بأنهم ليسوا عنصراً هاماً في المدرسة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,١٦)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٢)، وهي منخفضة الدرجة.

٤. النتائج المتعلقة بمجال العلاقة مع المجتمع المحلي:

للإجابة عن هذا المجال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات المتعلقة بمجال العلاقة مع المجتمع المحلي، ويبين الجدول (١٠) هذه النتائج.

الجدول(١٠) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات مجال العلاقة مع المجتمع المحلي مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
٧	نادرا ما يشرك المجتمع المحلي في تقييم برامج المدرسة وفعالياتها	٢,٨٢	١,٢٠	١	متوسطة
٤	نادرا ما يشرك الطلاب بالأعمال التي تعود بالمنفعة على البيئة المحلية كعمل تطوعي أو حملة نظافة	٢,٧٠	١,١٨	٢	متوسطة
١	نادرا ما يشارك في الأنشطة المدرسية و خاصة برامج خدمة المجتمع المحلي	٢,٦٦	١,٢٢	٣	متوسطة
٢	نادرا ما يشارك أولياء أمور الطلبة في الأنشطة التي تهم المجتمع المحلي	٢,٥٩	١,٢١	٤	متوسطة
٦	نادرا ما يدعو أولياء أمور الطلبة إلى حفل تخرج أبنائهم السنوي	٢,٥٥	٣,٢٢	٥	متوسطة
٥	يتجنب إقامة علاقات مع قادة المجتمع المحلي وذوي الخبرة منهم	٢,٥٤	١,١٢	٦	متوسطة
٣	نادرا ما يتعاون مع أولياء أمور الطلبة في حل المشكلات التربوية والسلوكية لأبنائهم	٢,٥١	١,١٨	٧	متوسطة
-	**الدرجة الكلية**	٢,٦٣	١,٠٧	-	متوسطة

يظهر الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال العلاقة مع المجتمع المحلي، حيث جاءت جميع الممارسات المرتبطة بهذا المجال بدرجة متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٢,٥١ – ٢,٨٢) أما المتوسط الحسابي الكلي فبلغ (٢,٦٣). إذ جاءت الفقرة التي تنص على "نادرا ما يشرك المجتمع المحلي في تقييم برامج المدرسة وفعالياتها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٢,٨٢) وإنحراف معياري بلغ (١,٢٠)، وجاءت الفقرة "نادراً ما يتعاون مع أولياء أمور الطلبة في حل المشكلات التربوية والسلوكية لأبنائهم" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٥١)، وانحراف معياري بلغ (١,١٨).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة: ما مستوى الدافعية للإنجاز لمعلمي ومعلمات المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الثالثة من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الدافعية للإنجاز من وجهة نظرهم، ويبين الجدول رقم (١١) هذه النتائج.

الجدول(١١) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الدافعية للإنجاز

رقم المجال	المجالات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١	الوقت والجهد	٣,٣٠	٠,٦١	٤	متوسط
٢	الطموح والتميز والمبادرة	٣,٧٠	٠,٦٠	١	مرتفع
٣	الإنجاز والمثابرة	٣,٦٧	٠,٥٢	٢	متوسط
٤	العلاقة مع المجتمع المدرسي	٣,٦٧	٠,٦٣	٣	متوسط
–	**الدرجة الكلية**	٣,٥٩	٠,٤٦	متوسط	

يبين الجدول (١١) أن مجال الوقت والجهد حصل على المركز الأخير بتقدير متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٠) وإنحراف معياري (٠,٦١) في حين حصل مجال الطموح والتميز والمبادرة على المركز الأول بتقدير مرتفع وبمتوسط حسابي (٣,٧٠) وانحراف معياري (٠,٦٠).

وتالياً سنقوم بعرض الدافعية للإنجاز لمعلمي ومعلمات المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الثالثة في مدارسهم من وجهة نظرهم حسب كل مجال من مجالات الدراسة.

١. النتائج المتعلقة بمجال الوقت والجهد:

وللإجابة عن هذا المجال تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات المتعلقة بمجال الوقت والجهد ويبين الجدول (١٢) هذه النتائج.

الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات المتعلقة بمجال الوقت والجهد مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	المستوى
٤	أشعر بالضيق من ضياع الوقت دون إنجاز أعمال مدرسية مهمة	٣,٧٥	١,٠٣	١	مرتفع
٣	أحاول بذل جهد إضافي لتلبية حاجات الآخرين بما فيهم المعلمين والمدير والطلبة	٣,٦٩	١,٠١	٢	مرتفع
١	أقضي وقتا طويلا في شرح الدروس دون الشعور بالتعب أو الإرهاق	٣,٤٣	١,١٣	٣	متوسط
٧	نادرا ما أهتم بمدى تناسب الراتب الذي أتقاضاه مع حجم العمل الذي أؤديه	٣,٢٠	١,٢٧	٤	متوسط
٦	نادرا ما أهتم بمدى تناسب الراتب الذي أتقاضاه مع خبراتي ومؤهلاتي العلمية	٣,١٩	١,٢٨	٥	متوسط
٢	أبقى في مدرستي بعض الوقت بعد الإنتهاء من الدوام لتحقيق المزيد من جودة الأداء	٣,١٠	١,٢٥	٦	متوسط
٨	أنسى كل ما يتعلق بالعمل والمدرسة فور إنهائي الحصص الدراسية	٣,٠٣	١,٠٣٧	٧	متوسط
٥	أميل إلى المهام المدرسية الصعبة أو المعقدة	٣,٠٠	١,٠٩	٨	متوسط
–	**الدرجة الكلية**	٣,٣٠	٠,٦١	–	متوسط

يظهر الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الوقت والجهد، حيث جاءت غالبية الفقرات المرتبطة بهذا المجال بمستوى متوسط وتراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٣,٠٠ – ٣,٧٥) أما المتوسط الحسابي الكلي فبلغ (٣,٣٠). إذ جاءت الفقرة التي تنص على "أشعر بالضيق من ضياع الوقت دون إنجاز أعمال مدرسية مهمة" في المرتبة الأولى بتقدير مرتفع وبمتوسط حسابي (٣,٧٥) وإنحراف معياري بلغ (١,٠٣)، وجاءت الفقرة "أميل إلى المهام المدرسية

الصعبة أو المعقدة" بالمرتبة الأخيرة بتقدير متوسط، وبمتوسط حسابي (٣,٠٠)، وانحراف معياري (١,٠٩).

٢. النتائج المتعلقة بمجال الطموح والتميز والمبادرة:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات المتعلقة بمجال الطموح والتميز والمبادرة، ويبين الجدول (١٣) هذه النتائج.

الجدول(١٣) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات المتعلقة بمجال الطموح والتميز والمبادرة مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	المستوى
٤	أعتقد أن التفوق المهني مهم لي	٤,١١	٠,٩٣	١	مرتفع
٣	أحاول دوما أن أكون في مقدمة المعلمين	٣,٩٢	٠,٩٨	٢	مرتفع
٢	أرغب في القيام بالمهمات الموكلة إلي مهما كلفني ذلك من جهد	٣,٩١	١,٠١	٣	مرتفع
٦	أسعى دوما للتجديد والإبتكار في المهام اليومية	٣,٩٠	٠,٩٢	٤	مرتفع
١	أسعى دوما للترقية الوظيفية	٣,٧٩	١,١٠	٥	مرتفع
٥	كثيرا ما يدفعني الروتين اليومي إلى اليأس والتفكير في ترك المدرسة نهائيا	٣,٣٥	١,٣٧	٦	متوسط
٧	أفضل أن تجري الأمور في العمل على وتيرة واحدة	٢,٩٦	١,٢٢	٧	متوسط
–	**الدرجة الكلية**	٣,٧٠	٠,٦٠	–	مرتفع

يظهر الجدول (١٣) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات مجال الطموح والتميز والمبادرة، حيث جاءت غالبية الفقرات المرتبطة بهذا المجال بمستوى مرتفع، وتراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٢,٩٦ – ٤,١١) أما المتوسط الحسابي الكلي فبلغ (٣,٧٠). إذ جاءت الفقرة التي تنص على "أعتقد أن التفوق المهني مهم لي" في المرتبة الأولى بتقدير مرتفع وبمتوسط حسابي(٤,١١) وانحراف معياري بلغ (٠,٩٣)، وجاءت الفقرة "أفضل أن تجري الأمور في العمل على وتيرة واحدة" بالمرتبة الأخيرة بتقدير متوسط وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٦)، وانحراف معياري بلغ (١,٢٢).

٣. النتائج المتعلقة بمجال الإنجاز والمثابرة:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات المتعلقة بمجال الإنجاز والمثابرة، ويبين الجدول (١٤) هذه النتائج.

الجدول (١٤) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات المتعلقة بمجال الإنجاز والمثابرة مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	المستوى
٥	أستفيد من أخطائي و مواقف فشلي في تحسين أدائي في العمل	٤,٢٥	٠,٨٢	١	مرتفع
٤	أشعر بتقديري لذاتي من خلال ما أنجزه من أعمال مدرسية	٤,٢١	٠,٨١	٢	مرتفع
١	أفضل أداء عملي المدرسي بشكل متميز	٤,١٦	٠,٨٦	٣	مرتفع
٣	أسعى إلى تحقيق نجاح أكبر في حياتي المدرسية	٤,٠٩	٠,٩١	٤	مرتفع
٢	أعتقد أنني أستطيع مواجهة الصعوبات التي يصعب على المعلمين الآخرين مواجهتها	٣,٨٠	٠,٩٤	٥	مرتفع
٦	أبادر دوما إلى المشاركة في إتخاذ القرارات أثناء الإجتماعات المدرسية التي يعقدها المدير	٣,٥١	١,١٥	٦	متوسط
٨	يتدنى مستوى عطائي عندما أواجه صعوبة في عملي	٢,٨٦	١,٢٢	٧	متوسط
٧	أشعر بالكسل بعد فترة قصيرة من بدء الحصة	٢,٤٨	١,١٨	٨	متوسط
–	**الدرجة الكلية**	٣,٦٧	٠,٥٢	–	متوسط

يظهر الجدول (١٤) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات مجال الإنجاز والمثابرة، حيث جاءت غالبية الفقرات المرتبطة بهذا المجال بمستوى مرتفع، وتراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٢,٤٨ – ٤,٢٥) أما المتوسط الحسابي الكلي فبلغ (٣,٦٧). إذ جاءت الفقرة التي تنص على "أستفيد من أخطائي ومواقف فشلي في تحسين أدائي في العمل" في المرتبة الأولى بتقدير مرتفع وبمتوسط حسابي (٤,٢٥) وانحراف معياري بلغ (٠,٨٢)، وجاءت الفقرة "أشعر بالكسل بعد فترة قصيرة من بدء الحصة" بالمرتبة الأخيرة بتقدير متوسط وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٨)، وانحراف معياري بلغ (١,١٨).

٤. النتائج المتعلقة بمجال العلاقة مع المجتمع المدرسي:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات المتعلقة بمجال العلاقة مع المجتمع المدرسي ويبين الجدول (١٥) هذه النتائج.

الجدول (١٥) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات المتعلقة بمجال العلاقة مع المجتمع المدرسي مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	المستوى
٣	أحب أن تكون الإجراءات وأهداف العمل واضحة بالنسبة لي	٤,٢٢	٠,٧٦	١	مرتفع
١٠	أستطيع المواءمة بين عملي المدرسي وبين الظروف المحيطة	٣,٩٨	٠,٩٣	٢	مرتفع
٢	أهتم بتقاريري السنوية وأسعى للحصول على درجات مرتفعة	٣,٩٤	٢,١١	٣	مرتفع
٤	أستمر في التعامل مع مشكلات الطلبة حتى أتغلب عليها	٣,٨٧	٠,٩٧	٤	مرتفع
١	أهتم كثيرا بطبيعة الأنشطة المدرسية التي أقوم بها	٣,٧٩	٠,٨٩	٥	مرتفع
٥	أشعر بالخيبة والإنزعاج الشديدين عندما يحصل أحد طلبتي على علامات متدنية	٣,٧٩	١,١٠	٥	مرتفع
٧	كثيرا ما أستعين بزملائي المعلمين في حل المشكلات التي تواجهني بعد أن أستنفذ الخيارات المتاحة لها	٣,٥٦	١,٠٧	٧	متوسط
٨	أشعر باليأس والإحباط عندما أفشل في معالجة بعض المشكلات المتعلقة بطلبتي	٣,٣٠	١,٢١	٨	متوسط
٦	أبحث دائما عن الثناء من قبل زملائي ومديري نتيجة لما أحققه من جودة الأداء	٣,٢٦	١,٢١	٩	متوسط
٩	أصر على التعامل مع المدير رغم أنه يتصيد	٣,٠٠	١,٣٠	١٠	متوسط
–	**الدرجة الكلية**	٣,٦٧	٠,٦٣	–	متوسط

يظهر الجدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال العلاقة مع المجتمع المدرسي، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٣,٠٠ – ٤,٢٢) أما المتوسط الحسابي الكلي فبلغ (٣,٦٧). إذ جاءت الفقرة التي تنص على "أحب أن تكون الإجراءات وأهداف

العمل واضحة بالنسبة لي" في المرتبة الأولى بتقدير مرتفع وبمتوسط حسابي (٤,٢٢) وانحراف معياري بلغ (٠,٧٦)، وجاءت الفقرة "أصر على التعامل مع المدير رغم أنه يتصيد أخطائي" بالمرتبة الأخيرة بتقدير متوسط وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٠)، وإنحراف معياري بلغ (١,٣٠).

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تسلط المديرين في مدارسهم تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ؟"

للإجابة عن السؤال الثالث تم إستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة للحكم على دلالة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية لفئات المتغيرات الثلاث وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (١٦) نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) لدلالة الفروق في إستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تسلط المديرين في مدارسهم وفقا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المتغيرات المستقلة	إحصائي Wiliks Lamda	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	٠,٩٨٢	١,٣٥٩	٠,٢٤٨
المؤهل العلمي	٠,٩٥٥	١,١٤٥	٠,٣٢٠
سنوات الخبرة	٠,٩٥٥	١,١٦٧	٠,٣٠٣

يبين الجدول (١٦) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أي من أبعاد مقياس درجة الممارسات التسلطية تعزى للمتغيرات الثلاث وهي:

- الجنس، حيث كانت قيمة لامدا (٠,٩٨٢) وقيمة ف (١,٣٥٩) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).
- المؤهل العلمي حيث كانت قيمة لامدا (٠,٩٥٥) وقيمة ف (١,١٤٥) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).
- سنوات الخبرة حيث كانت قيمة لامدا (٠,٩٥٥) وقيمة ف (١,١٦٧) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

رابعا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) في إستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافعية للإنجاز لديهم تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟"

للإجابة عن السؤال الرابع، تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة للحكم على دلالة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية لفئات المتغيرات الثلاث وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (١٧) نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) لدلالة الفروق في إستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز لديهم وفقا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المتغيرات المستقلة	إحصائي Wiliks	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	٠,٠٣٤	٢,٦٣	٠,٠٣٤
المؤهل العلمي	٠,٥٩	١,٥٠	٠,١١٧
سنوات الخبرة	٠,٠٦٨	١,٧٣	٠,٠٥٤

يتضح من الجدول رقم (١٧) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أي من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات:

- المؤهل العلمي، حيث كانت قيمة لامدا (٠,٠٥٩) وقيمة ف (١,٥٠) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).
- سنوات الخبرة حيث كانت قيمة لامدا (٠,٠٦٨) وقيمة ف (١,٧٣) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

كما يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس حيث كانت قيمة لامدا (٠,٠٣٤) وقيمة ف (٢,٦٣) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). ولتحديد بين أي من أبعاد دافعية الإنجاز حدثت هذه الفروق تم حساب تحليل التباين الأحادي وفيما يلي عرض لهذه النتائج :

الجدول (١٨) تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز للمعلمين والمعلمات في مديرية تربية عمان الثالثة وفقا لمتغير الجنس

المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
الوقت والجهد	٣,٥٠٩	١	٣,٥٠٩	١٠,٠٤٥	٠,٠٠٢*
الطموح والتميز والمبادرة	٠,٥٥٦	١	٠,٥٥٦	١,٥٧	٠,٢١١
الإنجاز والمثابرة	٠,٨٩٧	١	٠,٨٩٧	٣,٣١٤	٠,٠٦٦
العلاقة مع المجتمع المدرسي	٠,٨٠٩	١	٠,٨٠٩	٢,٢١٩	٠,١٣٧

يتضح من الجدول رقم (١٨) وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس في بعد واحد فقط هو بعد الوقت والجهد حيث كانت قيمة ف (١٠,٠٤٥) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). وقد كانت هذه الفروق لصالح الذكور كما يتضح من الجدول رقم (١٩)

الجدول (١٩) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وفقا لمتغير الجنس

النوع	–	وقت وجهد	طموح وتميز	إنجاز ومثابرة	علاقة مع مجتمع مدرسي
(ن=٩٢) ذكر	المتوسط الحسابي	٣,٤٨٥١	٣,٧٧٩٥	٣,٧٦٣٦	٣,٧٦٢٠
	الإنحراف المعياري	٠,٥٩٤١١	٠,٥٦٥٦٧	٠,٤٦١٢٢	٠,٥٤٢٦٥
أنثى (ن=٢١٨)	المتوسط الحسابي	٣,٢٢٠٨	٣,٦٧٤٨	٣,٦٣٢٥	٣,٦٢٦٧
	الإنحراف المعياري	٠,٦٠١٧٦	٠,٦١٠٩٩	٠,٥٣٤٤٢	٠,٦٣٥٦٩
الكلي	المتوسط الحسابي	٣,٢٩٩٢	٣,٧٠٥٩	٣,٦٧١٥	٣,٦٦٧٠
	الإنحراف المعياري	٠,٦١٠٦٤	٠,٥٩٨٩١	٠,٥١٦٤٨	٠,٦١١٧٤

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس للدراسة: "هل هناك علاقة بين درجة تسلط المديرين ومستوى دافعية المعلمين للإنجاز في مديرية تربية عمان الثالثة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب قيمة معامل إرتباط بيرسون بين المجالات الفرعية لمقياس درجة الممارسات التسلطية للمديرين والمجالات الفرعية لمقياس دافعية الإنجاز للمعلمين والمعلمات في مديرية تربية عمان الثالثة والجدول رقم (٢٠) يبين ذلك:

الجدول رقم (٢٠) معاملات إرتباط بيرسون بين المجالات الفرعية لمقياس درجة الممارسات التسلطية للمديرين والمجالات الفرعية لمقياس دافعية الإنجاز للمعلمين والمعلمات في مديرية تربية عمان الثالثة:

–	وقت وجهد	طموح وتميز	إنجاز مثابرة	علاقة مع مجتمع مدرسي
الشؤون الإدارية	–٠,٠٤٧	–٠,٠٣٩	–٠,١٠٢	–٠,١٤٧*
الشؤون الفنية	٠,٠٧٣	٠,٠٥٠	–٠,٠١٩	–٠,٠٥٥
الشؤون الطلابية	٠,٠١٠	–٠,٠٤٧	–٠,١١٢*	–٠,١٣٥*
العلاقة مع مجتمع المحلي	٠,٠١٨	٠,٠١٣	–٠,٠١٧	–٠,٠٤٦

- **دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)**

يتضح من الجدول (٢٠) وجود إرتباط دال إحصائياً بين بعد الشـؤون الإدارية وبعد العـــلاقة مع المجتــمــع المحلي حيث كانت قيمة معامل إرتباط بيرسون (–٠,١٤٧)، وبعد الشؤون الطلابية وكل من بعدي الإنجاز والمثابرة والعلاقة مع المجتمع المدرسي حيث كانت قيمة معامل الإرتباط على التوالي (–٠,١١٢، –٠,١٣٥)، وجميعها إرتباطات سلبية بمعنى أن الزيادة في البعد الأول تعني النقصان في البعد الثاني فمثلا الزيادة في درجة تسلط المديرين في مجال الشؤون الإدارية تقلل من مستوى دافعية المعلمين لإقامة علاقة مع المجتمع المدرسي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمناقشة النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، والتي هدفت إلى معرفة درجة الممارسات التسلطية للمديرين وعلاقتها بمستوى دافعية المعلمين للإنجاز في مديرية تربية عمان الثالثة، وفيما يلي مناقشة النتائج تبعاً لتسلسل أسئلة الدراسة.

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة الممارسات التسلطية لمديري ومديرات المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الثالثة ؟

أظهرت نتائج الدراسة أن مجال الشؤون الإدارية جاء في المرتبة الأولى، في حين أن مجال الشؤون الطلابية جاء في المرتبة الأخيرة وذلك يعود إلى أن تركيز المديرين يكون في الدرجة الأولى على الأمور الإدارية بإعتبارها الأهم على قائمة مسؤوليات مدير المدرسة.

١. النتائج المتعلقة بمجال الشؤون الإدارية:

أظهرت نتائج الدراسة أن الفقرة التي تنص على "يتمسك بحرفية القوانين والأنظمة المدرسية" جاءت في المرتبة الأولى وذلك يعود الى إعتبار مدير المدرسة المسؤول الأول عن حسن سير العمل بمدرسته، ومن هنا ندرك كبر حجم المسؤولية الملقاة على عاتقه إضافة الى تأثر المدرسة إلى حد كبير بشخصيته، وميوله، واتجاهاته، كما يمكن تفسير ذلك بخوف المدير من إطلاع مسؤوليه الأعلى في حالة التهاون بعدم تطبيق القوانين والأنظمة المدرسية، وجاءت الفقرة "يرفض مناقشة المعلمين له في الأمور المرتبطة بالعمل" بالمرتبة الأخيرة، ويعود ذلك إلى تسلط بعض المديرين وتمسكهم الشديد

بآرائهم من منطلق أنهم دائماً على صواب وتجاهل آراء المعلمين في الأمور المرتبطة بالعمل، وبمعنى آخر إن المديرين يتخذون من النمط التسلطي أسلوباً لهم أكثر من النمط الديمقراطي الذي من المفترض أن يكون هو النمط السائد في العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين.

٢. النتائج المتعلقة بمجال الشؤون الفنية:

أظهرت نتائج الدراسة أن الفقرة التي تنص على "يقوم بمراقبة المهام المرتبطة بالعمل المدرسي بنفسه" جاءت في المرتبة الأولى وذلك يعود الى أن مديرية التربية والتعليم ترى أنه يتوقف نجاح التربية في تحقيق مقاصدها على إدارتها التربوية التي تمثل القيادة جوهر عملياتها، وتتبع أهمية القيادة المدرسية من أهمية الدور الذي تؤديه، وما له من تأثير في جوانب العملية الإدارية وعلى المدرسة ككل، مثلما يتوقف نجاحها على: قدرات القائد وخصائصه وإمكاناته في توجيه ورعاية العاملين، كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن مدير المدرسة يمارس المركزية في إدارته ولا يسمح لمعلميه بمشاركته هذا الدور. وجاءت الفقرة "يرفض مشاركة المعلمين في تعديل خطط التدريس لكثير من المواد الدراسية" بالمرتبة الأخيرة ويعود ذلك الى إنشغال المديرين بالقضايا الإدارية، فضلاً عن اهتمامهم بممارسة سلطتهم على المعلمين فيما يتعلق بالشؤون الفنية وتركيزهم العالي على مخرجات التعليم، عدا عن عدم إيمان المديرين بقدرة المعلمين وكفاءتهم في مجال تعديل الخطط المدرسية هذا مع العلم بأن جميع المعلمين قد تعلموا هذا مع دراستهم سواء في الدبلوم العامة للتربية أو الدبلوم المهني ويندر أن تجد معلما أو معلمة غير مؤهل تأهيلا تربوياً.

٣. النتائج المتعلقة بمجال الشؤون الطلابية:

أظهرت نتائج الدراسة أن الفقرة التي تنص على "يوبخ الطلبة إذا أساؤوا أو أخطئوا أمام زملائهم أثناء الطابور الصباحي" جاءت في المرتبة الأولى، وقد يعود ذلك الى كون فعاليات الطابور الصباحي من وجهة نظر المديرين تعد مؤشراً على الإنضباط والتقيد بقوانين المدرسة، فضلاً عن كونه من أساسيات العملية التربوية ولا يجوز إساءة التصرف أثناء الطابور الصباحي بأي شكل من الأشكال، إضافة الى ذلك ، فإن التساهل في هذا المجال سيحدث فوضى في الطابور وبالتالي فإن هذا السلوك ربما ينعكس سلباً في غرفة الصف. وجاءت الفقرة "يرفض مشاركة الطلبة في الأنشطة المدرسية وذلك لإعتقاده بأنهم ليسوا عنصراً هاماً في المدرسة" بالمرتبة الأخيرة، ويمكن تفسير ذلك بأن مدير المدرسة يعيش في برج عاجي منعزل عما يدور في مدرسته أو أنه يشعر بأن مستواه أعلى من مستوى طلبة مدرسته الذين هم القوى البشرية الفاعلة في المدرسة ولولاهم لما كان هناك مدرسة. فالنشاط المدرسي يعطي أهمية كبيرة في جميع مدارس العالم، عدا أن الطلبة يقبلون على هذه الأنشطة أكثر من إقبالهم على الدروس المدرسية وعليه، فإن من واجب مدير المدرسة مشاركتهم هذه الفعاليات ولو بشكل جزئي.

٤. النتائج المتعلقة بمجال العلاقة مع المجتمع المحلي:

أظهرت نتائج الدراسة أن الفقرة التي تنص على "نادراً ما يشرك المجتمع المحلي في تقييم برامج المدرسة وفعالياتها" جاءت في المرتبة الأولى وذلك يعود الى أن مدير المدرسة هو المسؤول الأول في مدرسته وهو المشرف على جميع شؤونها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية وهو القدوة الحسنة لزملائه أداءاً وسلوكا، ويدخل في مسئولياتها الإحاطة الكاملة بأهداف المدرسة وتفهمها

والتعرف على خصائص طلابها وفقا لما جاء في سياسة التعليم. وجاءت الفقرة "نادراً ما يتعاون مع أولياء أمور الطلبة في حل المشكلات التربوية والسلوكية لأبنائهم" بالمرتبة الأخيرة ويعود ذلك إلى الإيمان بأهمية التواصل التربوي المتضمن روح التعاون بين الطرفين، وزيادة الوعي بين المدرسة والمجتمع، فضلاً عن كون الوالدين أحياناً يكونون متكلين على المدرسة، ويهملون دورهم التربوي الأمر الذي يجهد المدرسه ويحملها عبئاً أكبر، فضلاً عن كونه يؤدي إلى غياب دور الأهل بشكل كلي، إضافة إلى إعتقاد بعض المديرين بأن أولياء أمور الطلبة لا يعرفون شيئا بالمدرسة وهذه أشياء فنية ، علماً بأن العديد من أولياء أمور الطلبة يحملون درجات علمية ربما أعلى من درجة المدير، وعدا على خبراتهم في مجالات متعددة.

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الدافعية للإنجاز لمعلمي ومعلمات المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الثالثة؟

أظهرت نتائج الدراسة أن مجال الطموح والتميز والمبادرة حصل على المرتبة الأولى في حين حصل مجال الوقت والجهد على المرتبة الأخيرة ويعود ذلك إلى كون الطموح والتميز والمبادرة تعد من أبرز دوافع النجاح للمعلمين، فضلاً عن كونها تعود بمردود شخصي ومعنوي لهم أمام زملائهم وأمام المجتمع المحلي. أما فيما يتعلق بمجال الوقت والجهد فيعود لكونهم لا يهتمون بشكل كبير لقضية الوقت وتأثيرها في الإنجاز، فضلاً عن إنشغالهم بأمور أخرى غير مدرسية تجعلهم مشتتي الإنتباه للوقت، فالوقت عامل مهم بالنسبة للمعلمين، ويتسابق معظمهم في الخروج من المدرسة للإنخراط في عمل آخر وذلك بسبب الظروف المعاشية الصعبة التي يعيشونها.

١. النتائج المتعلقة بمجال الوقت والجهد:

أظهرت نتائج الدراسة أن الفقرة التي تنص على "أشعر بالضيق من ضياع الوقت دون إنجاز أعمال مدرسية مهمة" جاءت في المرتبة الأولى، ويعود ذلك الى إهتمام المديرين بمهمتهم الأساسية داخل المدرسة وتوجههم نحو مسؤولياتهم في إنجاز تقدم أكبر في المدرسة وعلى كل المستويات، ولا يتم هذا التقدم إلا بالحرص على الوقت وتنظيم الجهد. وجاءت الفقرة "أميل إلى المهام المدرسية الصعبة أو المعقدة" بالمرتبة الأخيرة، ويعزى ذلك إلى كون المديرين يرون أن المهام السهلة والبسيطة هي الأولى بالتنفيذ لكونها تسهل سير العمل المدرسي، فضلاً عن كون المهام الصعبة قد تحتاج إلى وقت وجهد أكبر وأحياناً تكون بنظرهم ذات فائدة أقل من المهام الأخرى التي تحتاج إلى وقت وجهد أكثر.

٢. النتائج المتعلقة بمجال الطموح والتميز والمبادرة:

أظهرت نتائج الدراسة أن الفقرة التي تنص على "أعتقد أن التفوق المهني مهم بالنسبة لي" جاءت في المرتبة الأولى ويعود ذلك إلى كون المعلمين يحسون بالتميز والتقدم عندما يحققون تفوقاً مهنياً، فضلاً عن كونه يحقق لهم نوع من الرضا تجاه عملهم. وجاءت الفقرة "أفضل أن تجري الأمور في العمل على وتيرة واحدة" بالمرتبة الأخيرة ويعود ذلك للظروف المتغيرة التي قد يواجهها عملهم، لكونه متغير وغير ثابت، فضلاً عن ذلك فإن العمل بوتيرة واحدة قد يسبب لهم نوعاً من الرتابة، فلذلك يكون هناك حاجة للتغير والتنوع في أداء الأمور المدرسية.

وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي أظهرتها دراسة مدينا (Medina,2000) والتي بينت أن الإبداع لدى المعلمين يخضع لعدة مؤثرات من أهمها الدعم التقني من المدرسة، ومستوى دافعية المعلم الشخصية، حيث أن مستوى الدافعية لدى المعلمين ارتبط بعلاقة إيجابية مباشرة مع الإبداع لدى المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن قوة القائد الاجتماعية يمكنها أن تزيد أو تعيق الدافعية للمعلمين والدعم التقني لهم.

٣. النتائج المتعلقة بمجال الإنجاز والمثابرة:

أظهرت نتائج الدراسة أن الفقرة التي تنص على "أستفيد من أخطائي ومواقف فشلي في تحسين أدائي في العمل" في المرتبة الأولى ويعود ذلك لإيمان المعلم بكون الأخطاء هي سبيل للتقدم وإيجاد الحلول، فضلاً عن كونها من الدوافع المهمة لتحقيق النجاح وإنجاز المهام المدرسية المختلفة، كما ولأن الأخطاء بدورها تساعد في تشكيل رؤية واضحة للمعلم، كما أن ذلك يعطي المعلم تغذية راجعة للإستفادة من أخطائه وتحاشيها مستقبلاً. وجاءت الفقرة "أشعر بالكسل بعد فترة قصيرة من بدء الحصة" بالمرتبة الأخيرة ويعود ذلك إلى عدم إستخدام المعلمين أساليب متطورة وممتعة في التعليم وتوصيل المعلومات والتي تقلل من الفراغ داخل الحصة، وهذا بدوره يقلل من شعورهم بالملل، وربما يعزى ذلك إلى انشغال المعلمين بأمور أخرى خارج إطار العملية التربوية.

٤. النتائج المتعلقة بمجال العلاقة مع المجتمع المدرسي:

أظهرت نتائج الدراسة أن الفقرة التي تنص على "أحب أن تكون الإجراءات وأهداف العمل واضحة بالنسبة لي" جاءت في المرتبة الأولى وذلك يعود إلى إهتمام المعلمين بواجباتهم تجاه عملهم،

فضلاً عن كون ذلك يجعلهم يصبون كامل جهدهم وإهتمامهم بتلك الإجراءات، فضلاً عن كون ذلك يزيد إهتمامهم بأن تكون إجراءات العمل واضحة والتي تؤدي الى إنتاج أعلى، فالوضوح يسهل العمل وينير الطريق بشكل عام أمام جميع العاملين في أية مؤسسة. وجاءت الفقرة "أصر على التعامل مع المدير رغم أنه يتصيد أخطائي" بالمرتبة الأخيرة، ويعود ذلك إلى كون المعلمين ملزمين بإنجاز واجباتهم التدريسية وتطبيق تعليمات وأوامر المدير بغض النظر عما إذا كان المدير يتصيد أخطاءهم أم لا، عدا عن أن مدير المدرسة هو مرجعهم الأعلى والذي يجب أن يعودوا إليه وعدم تجاوزه إداريا وهو الذي يقيمهم ويقدم عنهم تقارير في نهاية كل عام.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) في إستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تسلط المديرين تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أي من أبعاد مقياس درجة الممارسات التسلطية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، ويمكن عزو هذه النتيجة الى أن المدارس تقوم بتطبيق الأنظمة والتشريعات فضلاً عن كون إدارة المدراس لا تهتم بإقامة علاقات مع المجتمع المحلي من خلال الأنشطة ودعوة أولياء الأمور إلى المشاركة في الأنشطة المتنوعة التي تقوم بها، كما أن الشؤون الفنية المتعلقة بالتحضير والخطط والاختبارات يقوم بها المعلم مباشرة دون الحاجة الى الرجوع للمدير بسبب أن هناك نماذج تعتمد على نظام الجودة في تسيير العمل داخل الحصة الصفية، أما بالنسبة للشؤون الطلابية فكما ذكر سابقا فان إرتباط الطلاب عادة يكون مع معلمهم وليس مع المدير فالعلاقة تكون بين الطالب والمعلم أكبر منها مع مدير المدرسة

لذلك لا يوجد للخبرة دور في هذه المجالات أو الأبعاد، بالإضافة إلى ذلك فإن المجتمع المحلي تكون علاقته مباشرة مع مدير المدرسة وليس مع المعلم لأن مدير المدرسة هو الذي يقوم بالتنسيق مع المجتمع المحلي في إدارة المدرسة وإقامة الأنشطة المتنوعة بالمدرسة. لذلك كله فلا يوجد لخبرة المعلم دور يذكر في استشعار المبحوثين من المعلمين والمعلمات لدرجة الممارسات التسلطية لهذه الأبعاد. وتتفق هذه النتيجه مع نتيجة دراسة بيننجتون (Pennington,1997) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية الداخلية والخارجية على مقياس الرضا الوظيفي تعزى للجنس والعمر.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) في مستوى الدافعية للإنجاز للمعلمين والمعلمات في مديرية تربية عمان الثالثة تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي؟

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود تأثير معنوي لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة على مستوى الدافعية للإنجاز للمعلمين والمعلمات في مديرية تربية عمان الثالثة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات إعتادوا على العمل وأدى ذلك إلى تقديرهم لأهمية الدافعية للإنجاز وخاصة فيما يتعلق منها بالإجراءات والطريقة في سبيل محاولة المحافظة على صورتهم أمام الرئيس في سبيل الترقي في الوظيفة أو الحصول على حوافز.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة سميرات (٢٠١١) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية المعلمين نحو عملهم في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر معلميهم تبعاً للمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية، والجنس.

وتختلف هذه النتيجه مع ما أظهرته دراسة العيسى (١٩٩٢) والتي بينت وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الدافعية بين المعلمات تعزى للخبرة في التدريس والتخصص العلمي، بينما لا توجد فروق تعزى للمؤهل الأكاديمي وللنمط القيادي للمدير.

كما وأظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير معنوي لمتغير (الجنس) على مستوى الدافعية للإنجاز في بعد واحد وهو الوقت والجهد حيث كانت النتائج لصالح الذكور، ويمكن عزو هذه النتيجة الى أن الإناث يبذلن جهداً أقل من الذكور ووقتاً أقل في إنجاز المهام المدرسية وذلك ربما نظراً لثقل العبئ الملقى على عاتقهنّ من مهام خارج نطاق المدرسة كمهام البيت والرعاية الأسرية وغيرها من المهام، وتختلف هذه النتيجة مع النتيجه التي أظهرتها دراسة سميث (Smith,2000) والتي بينت أنه لم يكن للجنس أثر على دافعية المعلمين ولم يكن للخبرة أي أثر على الأسلوب القيادي للمدير.

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس للدراسة: هل هناك علاقة بين درجة تسلط المديرين ومستوى دافعية المعلمين للإنجاز في مديرية تربية عمان الثالثة؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة تسلط المديرين في مجال الشؤون الإدارية ومستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين في مجال العلاقة مع المجتمع المدرسي، حيث كانت العلاقة سلبية عكسية بمعنى أنه كلما زاد تسلط المدير إداريا على معلميه قلل من دافعية معلميه لإقامة علاقات ايجابية مع المجتمع المدرسي، وهذه النتيجة منطقية ويمكن عزوها إلى أن المعلم إذا شعر بالراحة النفسية داخل مدرسته وبعدم التعرض للضغط من قبل مديره بادر إلى توسيع علاقاته مع مجتمع المعلمين والطلبة وزاد من إهتمامه بما هو حوله في مدرسته وزاد من دافعيته نحو العمل والإنتاج و الإهتمام بتطوير البيئة المدرسية وتحسينها والعكس صحيح.

كما وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة تسلط المديرين في مجال الشؤون الطلابية ومستوى دافعية المعلمين في كل من مجالي الإنجاز والمثابرة والعلاقة مع المجتمع المدرسي، حيث كانت العلاقة سلبية عكسية، بمعنى أن الزيادة في تسلط المدير في مجال الشؤون الطلابية يقلل من دافعية معلميه للإنجاز والمثابرة وإقامة علاقات إيجابية مع مجتمعهم المدرسي، وهذه النتيجة منطقية ويمكن عزوها الى أن المعلم الذي يشعر بالأريحية في عمله ولا يتعرض للتدخل المستمر والضغط من قبل مديره في شؤون طلبته وصفه يزيد من دافعيته نحو الإنجازوالعمل الدؤوب والمثابرة نحو رفع مستوى عطائه ونجاحه وتكوين علاقات إيجابية سليمة مع المعلمين والطلبة والبيئة المدرسية ، والعكس صحيح.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أظهرتها الدراسة نخلص إلى التوصيات التالية:

١) نشر الوعي والثقافة لدى مديري المدارس من خلال المنشورات وعقد الإجتماعات بالإبتعاد عن الممارسات التسلطية وتطبيق القوانين والأنظمة والتعليمات بطريقة عادلة.

٢) تحفيز المعلمين على الدافعية للإنجاز لما يعود على العمل من فوائد.

٣) تحسين التنسيق بين الجامعات والمؤسسات التربوية لتشجيع البحث العلمي.

٤) إجراء دراسات وأبحاث أخرى حول هذا الموضوع في المستقبل في الوزارات الأردنية المختلفة.

٥) تشجيع المعلمين على إستخدام أساليب متطورة وممتعة في التعليم وتوصيل المعلومات تقلل من الفراغ داخل الحصة، وزيادة الفاعلية والحماسة داخل الحصة.

٦) العمل على تشجيع أطر العلاقة بين المعلمين والمديرين، وذلك لكون هذه العلاقة يجب أن تبنى على أساس الثقة المتبادلة، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى إشعار المعلمين بأنهم ملتزمون تجاهه بإنجاز مهامهم، فيعود إصرارهم على التعامل معه لكونه المرؤوس المباشر عن أداء عملهم وإيصاله بالصورة التي تريدة التعليمات المدرسية من الجهات العليا.

٧) تطبيق إجراءات وقوانين تقوم على إنصاف المعلم وإحساسه بالعدالة الأمر الذي ينعكس بدوره إيجاباً على إحساس المعلم الداخلي، ويجعله يقوم بعملة بدافعية وحب بشكل أكبر.

قائمة المصادر والمراجع:

- المراجع العربية:

- القرآن الكريم

- اسماعيل، مجدي، **فاعلية نموذج مقترح لوحدة دراسية في العلوم وفقا للمنهج الرقمي في تحصيل تلاميذ الصف السادس الإبتدائي ودافعيتهم للإنجاز**، ، **مجلة التربية العلمية**، المجلد ١٥، العدد٤، ص١ (٢٠٠٩).

- اشتيوي، سامح محمد ،**التفكير الأخلاقي وعلاقته بالتسلطية لدى ضباط الأجهزة الأمنية الفلسطينية بمحافظة غزة** ، رسالة ماجستير(٢٠١٢)، الجامعة الإسلامية، غزة.

- أيوب، محمد ،**التسلط بين الفرد والدولة** ، دار الفكر للنشر والتوزيع(٢٠٠٤)، عمان، الأردن.

- بطاح، أحمد، **تأثير نمط قيادة مدير المدرسة على علاقة الهيئة التدريسية وروحها المعنوية**، رسالة ماجستير(١٩٧٩)، الجامعة الأردنية.

- التقرير الإحصائي، **إدارة التخطيط التربوي، (٢٠١٣)** قسم الإحصاء، عمان.

- الجسار، عبد المحسن ،الجزاء الإداري وتأثيره على دافعية الموارد البشرية، **المجلة الدولية للعلوم الإدارية،** م٥، ع٢ **(٢٠٠٠).**

- جلال، عبد العزيز، تربية اليسر وتخلف التنمية، **سلسلة عالم المعرفة،**الكويت، العدد٩١، (١٩٨٥).

- الحارثي، سهى عمر، **الخجل وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة والطائف** ، رسالة ماجستير(٢٠٠٣)، كلية التربية، جامعة أم القرى.

– الحلو، محمد ، **علم النفس التربوي " نظرة معاصرة"**، ط٢ (٢٠٠١)، دار المقداد للطباعة، غزة.

– الحيالي، أحمد محمد، **بناء أداة لقياس دافعية المرشدين التربويين نحو مهنتهم** ، رسالة ماجستير (١٩٩٠)، جامعة البصرة، البصرة.

– الخالدي، أديب ، **المرجع في الصحة النفسية**، ط٣ (٢٠٠٩)، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

– خليفة، عبد اللطيف ، **الدافعية للإنجاز**،(٢٠٠٠)، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

– ذيابات، ناجح وأديب، سهى "دوافع ممارسة كرة القدم في الأردن"، **دراسات**، ٢٤ (١) (١٩٩٧).

– زايد، نبيل محمد ، **الدافعية والتعلم** ، (٢٠٠٣)، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

– الزغول، عماد، **مبادئ علم النفس التربوي**، (٢٠٠٢)، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

– سارة، ناثر ،**التربية العربية منذ ١٩٥٠**،(١٩٩٠) منتدى الفكر العربي، عمان، الأردن.

– السعود، راتب ، أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقا لنظرية رنسس ليكرت (نظام١– نظام٤) وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي مدارسهم ، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** ، مجلد ٥ ، عدد ٣ (٢٠٠٩).

– سميرات، سمر، **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم** ، رسالة ماجستير، (٢٠١١)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

– السورطي، يزيد عيسى، **السلطوية في التربية العربية**، (١٩٩٨)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

– شحادة، رفعت، **العلاقة بين أنماط السلوك القيادي وأنماط الإتصال لدى الإداريين الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية**، رسالة ماجستير (٢٠٠٨)،جامعة النجاح، نابلس.

– شحادة، موافق، **الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان**، رسالة ماجستير(٢٠١٢)، جامعة الشرق الأوسط، عمان ، الأردن.

– أبو شقة، سعدة، **دافعية الإنجاز، (٢٠٠٧)** مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

– الشناق، معن، **الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية المهنية الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالرضا الوظيفي**، رسالة دكتوراه (٢٠٠١)، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

– الطويل، هاني عبد الرحمن،**العولمة والنظام التربوي**، ورقة عمل مقدمة لندوة العولمة ومستقبل النظام التربوي في الأردن،(٢٠٠٠)، عمان.

– الظفيري، خالد، **الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو العمل**، رسالة ماجستير (٢٠٠٦)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

– عبدالله، مجدي، **السلوك الإجتماعي وديناامياته**، دار المعرفة الجامعية (٢٠٠٣)،الإسكندرية، مصر.

– عليان، ربحي، **مجتمع المعلومات والوقع العربي**، دار جرير(٢٠٠٦)، عمان، الأردن.

– عليان، ربحي، **أسس الإدارة المعاصرة**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط١(٢٠٠٧)، عمان، الأردن.

– علي، سعيد إسماعيل، **الأمن التربوي العربي**، (١٩٨٩)،عالم الكتب، القاهرة.

– العناني، حنان، **علم النفس التربوي**، (٢٠٠٨)، دار صفاء للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

– عودة، نافع محمد أسمر، **علاقة السلوك القيادي لمدير المدرسة بالرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير(١٩٩٢)، إربد، جامعة اليرموك.

– عياصرة، علي، **الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن**، رسالة دكتوراه (٢٠٠٣)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

– عيد، فاتن، **علاقة النمط القيادي لمديري المدارس حسب "نظرية بلانشرد وهيرس" بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بمديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان الأولى**، رسالة ماجستير(٢٠٠٠)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

– العيسى، إيمان محمد، **العلاقة بين النمط القيادي لمديرات المدارس الثانوية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض وبين مستوى الدافعية نحو العمل والروح المعنوية بين المعلمات السعوديات العاملات معهن**، رسالة ماجستير (١٩٩٢)، جامعة الرياض، الرياض.

– غانم، محمود، **مقدمة في تدريس التفكير**، ط١ (٢٠٠٩)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

– غباري، ثائر أحمد، **الدافعية – النظرية والتطبيق**، (٢٠٠٨)، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

– الغرابلي، فايزة دياب، **دراسة مقارنة أنماط القيادة لمديرات المدارس المتوسطة في مدينة جدة من حيث مواجهتها بعض صعوبات العمل الإداري**، رسالة ماجستير(١٩٨٩)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

– القدومي، شيرين معاوية، **العلاقة بين السمات الشخصية لمديري المدارس الثانوية في الأردن وكل من دافعية معلميها والضبط المدرسي فيها**، رسالة ماجستير (٢٠٠٠)، الجامعة الأردنية، عمان.

– كفافي، علاء الدين، **السلوك الإجتماعي ودينامياته، (٢٠٠٩)،** دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

– المشعان، عويد سلطان، **دراسات في الفروق بين الجنسين في الرضا المهني، (١٩٩٣)،** دار القلم، الكويت.

– النوباني، مصطفى طه، **العلاقة بين مصادر قوة القادة التربويين وإتجاهاتهم نحو التغيير التنظيمي وإلتزامهم التنظيمي في الأردن،** رسالة دكتوراه **(٢٠٠٣)** ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

– وحيد، أحمد، **علم النفس الإجتماعي،** ط١ **(٢٠٠١)،** دار ميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

– وطفة ، علي أسعد ، **بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي،(٢٠٠٠)** مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الثانية ، بيروت ، لبنان.

– يونس، محمد، **سيكولوجيا الدافعية والإنفعالات، (٢٠١٢)،** دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية

- Buxton, G. **"**Evaluation of forced - choice and likert - Test of motivation to Academic Achievement", **British Journal of Educational Psychology**,2,p36 (1966).

- D'Ambrosio,Melody,**Leadership in today's world**, (2002) http://www.stanswartz.com/DAMBROSIO>htm.

- Govern, J. Petri, H. **Motivation: Theory and Applications.** Thomson – Wadsworth (2004), Australia.

- Greenan, B. Clarendon and Arlington, B. **Motivating Teachers to Improve Instruction**, (1998), North American Association of Educational and Negotiators (NAEN),V,15 No1, July/August.

- Lucks, H. J. **Transformation leadership through amyers- Briggs analysis: personality styles of principals and teachers at the secondary level** ,(2002) , Dissertation abstract international, A 62/ 11, P3642.

- Medina, Phyllis L. , **Leader Social Power and Subordinate Creativity**,(2000), Dissertation Abstract International , B61/ P1682.

- Pennington, Philip Wayne , **Principal leadership and Teacher Motivation in Secondary Schools**,(1997), EtD Collection for Tennessee State University. Paper AA/9806348.

- Sanchez-Perkins, Raquenel, **Relationship Between Teachers Perceptions of Principals leadership Behavior and level of Work Motivation**. (2002). Dissertation Abstract International – A63/ 62. P455.

- Smith, C. Veroff, J.,**Social Comparison and the Development of Achievement Motivation,**(1969), Achievement Related Motives in Children, , New York: Russell Sage Foundation.

- Smith, Tyronne. Martin, **Astudy of the Relationship Between the Principals leadership Style and Teacher Motivation** ,(2000),The Teacher Perspective Dissertation Abstract International . A6/08.P2808.

- Taner, D.,And Tanner, L.,**Supervision in Education New York** , (1981), Macmillan Publishing Company, PP. 301-302.

- Wetherell, Karen M., "**Principal Leadership Style and Teacher Job Satisfaction**",(2002). Dissertation Abstract International, A 63/02. P. **460**.

- Zoo, C., **Creativity at Work: The Monitor on**, (2003), American Psychological Association, 61607.

الملاحق

الملحق (١)

قائمة بأسماء أعضاء لجنة المحكمين لأدوات الدراسة وفقا لمراكزهم الوظيفية

حسب بيانات العام الدراسي (٢٠١٢/ ٢٠١٣)

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
١	الأستاذ الدكتور يزيد عيسى السورطي	أستاذ أصول التربية	الجامعة الهاشمية
٢	الدكتورة رنا صمادي	أستاذ الإدارة التربوية المشارك	الجامعة الهاشمية
٣	الدكتور يحيي نصار	أستاذ علم النفس المشارك	الجامعة الهاشمية
٤	الدكتور معتصم العكور	أستاذ علم النفس المشارك	الجامعة الهاشمية
٥	الأستاذ الدكتور محمود الوهر	أستاذ مناهج وطرق التدريس	الجامعة الهاشمية
٦	الدكتور أيمن العمري	أستاذ الإدارة التربوية المشارك	الجامعة الهاشمية
٧	الدكتور سهيل حباشنة	أستاذ مناهج وطرق التدريس المساعد	الجامعة الهاشمية
٨	الأستاذ الدكتور محمد العمايرة	أستاذ الإدارة التربوية	جامعة عمان العربية
٩	الأستاذ الدكتور راتب سعود	أستاذ الإدارة التربوية	جامعة عمان العربية
١٠	الأستاذ الدكتور عاطف يوسف مقابلة	رئيس قسم الإدارة التربوية	جامعة عمان العربية

١١	الدكتور عودة عبد الجواد أبو سنينة	أستاذ مناهج وطرق التدريس المشارك	جامعة عمان العربية
١٢	الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي	أستاذ اللغة العربية	جامعة عمان العربية
١٣	الدكتورة عونية أبو سنينة	أستاذة الإدارة التربوية المشارك	جامعة الشرق الأوسط
١٤	الأستاذ الدكتور عبد الجبار البياتي	أستاذ الإدارة التربوية	جامعة الشرق الأوسط

الملحق (٢)

الاستبانة بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الهاشمية

العلوم التربوية

الدكتور ....المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تجري الباحثة دراسة بعنوان:

" الممارسات التسلطية لدى مدراء المدارس وعلاقتها بمستوى دافعية المعلمين نحو العمل والإنجاز من وجهة نظر المدراء والمعلمين في المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الثالثة" وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية،من كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية،ورغبة من الباحثة في إيجاد الصدق المنطقي لفقرات الإستبانة واعتمادها لهذه الدراسة، فقد حرصت الباحثة على الإسترشاد بآرائكم السديدة ومقترحاتكم وملاحظاتكم حول ما يلي:

١– مدى مناسبة الفقرات للمجال الذي تندرج تحته

٢– مدى وضوح الفقرات

٣– مدى جودة الصيغة اللغوية

الباحثة: أمال عبد الرحمن محمد أبوعواد

الجامعة الهاشمية

كلية العلوم التربوية

مقياس التسلطية:

أولا: المعلومات الديمغرافية

النوع : ☐ ذكر ☐ أنثى

المؤهل العلمي : ☐ بكالوريويس ☐ دبلوم ☐ ماجستير ☐ دكتوراة

الخبرة الإدارية : ☐ ١ – ٥ سنوات ☐ ٦ – ١٠ ☐ ١١ – ١٥ ☐ ١٦ سنة فأكثر

ثانيا: استبانة التسلطية:

أرجو الإجابة بصراحة ومصداقية دون ترك أي فقرة دون إجابة.

والمطلوب هو قراءة كل فقرة على حدة، وبيان درجة ممارسة السلوك في كل فقرة من وجهة نظركم وذلك بوضع إشارة (X) في المربع الذي يعبر عن درجة موافقتكم، وذلك وفق الخيارات التالية:.

الفقرة	تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة

الممارسات التسلطية: عدد المرات التي يقوم فيها المدير باستخدام أساليب الفرض والإرغام من أجل إجبار مرؤوسيه على العمل خلال مدة زمنية معينة .

الرقم	الفقرة	تنتمي	لاتنتمي	واضحة	غير واضحة
	المجال الأول: الشؤون الإدارية				
١	أشجع اقتراحات المعلمين الخارجة عن المألوف				
٢	أتقبل مناقشة المعلمين لي في كل الأمور				
٣	أعبر عن رأيي بعبارات لطيفة				
٤	أفوض كثير من صلاحياتي الإدارية إلى مساعدي				
٥	أرحب بمراجعة المعلمين لي بشأن تقييم الأداء الخاص بهم				
٦	أعدل بين المعلمين بغض النظر عن العرق أو الدين أو الأصل أو العائلة				
٧	أجبر المعلمين على آرائي الإدارية				
٨	أحتاج إلى قوانين صارمة لتنظيم مدرستي				
٩	أتمسك بقراراتي الإدارية ولو أجمع الآخرون على خطئها				
١٠	أستخدم أساليب العقاب المختلفة إذا أخفق المعلم في عمله				
١١	أفتش بصورة مستمرة على أخطاء المعلمين				
١٢	أشك بقدرات المعلمين عند إبداء آرائهم في اتخاذ القرارات التي تخص المدرسة				

١٣	أراقب المعلمين في كل صغيرة وكبيرة				
١٤	أوزع التعليمات الإدارية على المعلمين ليلتزموا بها دون نقاش				
١٥	ألزم المعلمين بالآراء والأفكار أثناء الإجتماعات المدرسية				
١٦	أمارس الجدية أمام المعلمين كي لا أفقد الهيبة والوقار				
١٧	أقوم بتقييم أداء المعلمين بمفردي				
١٨	يقتصر دور الإدارة في كثير من الأحيان على الإجراءات الروتينية				
١٩	أتمسك بحرفية القوانين والأنظمة المدرسية ولا أطورها				
	المجال الثاني: الشؤون الفنية				
٢٠	أهتم بمشكلات العمل المختلفة لدى المعلمين باستمرار				
٢١	أشجع المعلمين على الإستفسار ومناقشة بعض الأمور الخاصة بالعمل				
٢٢	أشارك المعلمين في تعديل خطط التدريس لكثير من المواد الدراسية				
٢٣	أستشير المرشد المدرسي في كثير من المشكلات التي تواجه المدرسة والمعلمين				

٢٤	أساعد المعلمين على كيفية تشخيص الضعف الدراسي عند الطلبة ورسم خطط علاجية لهم				
٢٥	أتعرف على أساليب المعلمين التدريسية وأحللها لمساعدتهم على تحسينها				
٢٦	أرشد المعلمين إلى كيفية حل المشكلات مع الطلبة داخل الصف وخارجه				
٢٧	أشرك المعلمين في وضع الخطط السنوية وأناقشهم بها				
٢٨	أنظم برنامج الإمتحانات المدرسية وأشرف على سيرها وأهيء الأجواء التربوية لها				
٢٩	أوفر جوا ملائما للعمل المدرسي يندمج فيه المعلمون لأداء واجباتهم بحماس ذاتي				
٣٠	أحلل وأشخص مواقف النزاع وأختار أفضل السبل لحلها				
٣١	أهتم بمراقبة كل المهام بنفسي				
٣٢	ألجأ إلى الحلول العشائرية لحل النزاعات القبلية والجهوية بين المعلمين				
	المجال الثالث: الشؤون الطلابية				
٣٣	أمنح الطلبة المتفوقين شهادات تقديرية في مجال تفوقهم				
٣٤	أتخذ الإجراءات اللازمة لتشخيص				

	المشاكل الطلابية والعمل على حلها				
٣٥	أتفهم حاجات الطلاب ذوي المشكلات الخاصة وأناقشها مع المعلمين المعنيين بحضور المرشد التربوي				
٣٦	أستقبل الطلبة في غرفة الإدارة للإستماع إلى مشاكلهم				
٣٧	ألقي في الطلبة كلمات إرشاد وتهذيب بين الحين والآخر بهدف ترسيخ العادات الحميدة والأخلاق الفاضلة				
٣٨	أشرك الطلبة في العملية التربوية وذلك لإشعارهم أنهم عنصر هام في المدرسة				
٣٩	أحسن التعامل والتفاعل مع الطلاب				
٤٠	أعمل على حل مشكلات الطلبة بالطرق التربوية الملائمة				
٤١	أنمي العلاقات الإنسانية بين المدرسة والطلبة				
	المجال الرابع: العلاقة مع المجتمع المحلي				
٤٢	أشارك في الأنشطة المدرسية باستمرار وخاصة برامج خدمة المجتمع المحلي				
٤٣	أشارك أولياء أمور الطلبة في بعض أنشطة المجتمع المحلي				
٤٤	أمنح أعضاء مجالس الآباء والمعلمين صلاحية المشاركة في بعض القرارات الإدارية والفنية				
٤٥	أتعاون مع أولياء أمور الطلبة في حل				

	المشكلات التربوية والسلوكية لأبنائهم				
٤٦	أشرك الطلاب بأعمال المنفعة البيئية المحلية كعمل تطوعي أوحملة نظافة				
٤٧	أحرص على إقامة علاقات وثيقة مع قادة المجتمع المحلي وذوي الخبرة منهم				
٤٨	أسمح لأبناء السكن المجاورين باللعب في ساحة المدرسة				
٤٩	أدعو أولياء أمور الطلبة إلى حفل تخرجهم السنوي				
٥٠	أشجع أولياء الأمور لزيارة المدرسة والإطلاع على مستويات أبنائهم التحصيلية				
٥١	أنظم برامج مدروسة للتعاون مع أفراد المجتمع المحلي للمساعدة				
٥٢	أشرك المجتمع المحلي في تقييم برامج المدرسة وفعالياتها				

ثالثا: استبانة الدافعية للإنجاز

الدافعية للإنجاز:عدد المرات التي يتم فيها استثارة سلوك المرؤوسين نحو العمل خلال مدة زمنية معينة، وهي تعني أيضا مستوى الإجابة على فقرات المقياس المعد لهذا الغرض في الدراسة الحالية.

	الفقرة	تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غبر واضحة
١	أقضي وقتا طويلا في شرح الدروس دون الشعور بالتعب أو الإرهاق				
٢	أشعر بسعادة كبيرة عندما أمارس أعمالا كبيرة في مدرستي				
٣	أهتم بتقييم المشرف لي وآخذ بآرائه وملاحظاته				
٤	أسعى دوما للترقية الوظيفية				
٥	أرغب في القيام بالمهمات الموكلة إلي مهما كلفني ذلك من جهد				
٦	أهتم كثيرا بطبيعة الأنشطة المدرسية التي أقوم به				
٧	أهتم بتقاريري السنوية وأسعى للحصول على درجات مرتفعة				
٨	أفضل أداء عملي المدرسي بشكل متميز				
٩	أحاول دوما أن أكون في مقدمة المعلمين				
١٠	أحب أن تكون الإجراءات وأهداف العمل واضحة بالنسبة لي				
١١	أعتقد أن التفوق المهني مهم لي				
١٢	أعتقد أنني أستطيع مواجهة الصعوبات التي يصعب على المعلمين الآخرين مواجهتها				
١٣	أبقى في مدرستي بعض الوقت بعد				

	الإنتهاء من الدوام لتحقيق المزيد من جودة الأداء				
١٤	أحاول بذل جهد إضافي لتلبية حاجات الآخرين بما فيهم المعلمين والمدير				
١٥	أهتم بشكل خاص بالمعلمين المتميزين في الميدان التربوي				
١٦	أستمر في التعامل مع مشكلات الطلبة حتى أتغلب عليها				
١٧	أشعر بالخيبة والإنزعاج الشديدين عندما يحصل أحد طلبتي على علامات متدنية				
١٨	أسعى إلى تحقيق نجاح أكبر في حياتي المدرسية				
١٩	أهتم كثيرا بمتابعة أولياء أمور الطلاب لتحصيل أبنائهم				
٢٠	أهتم كثيرا بالتغذية الراجعة من الآخرين وخصوصا المدير وأولياء أمور الطلبة				
٢١	أستطيع المواءمة بين عملي المدرسي وبين الظروف المحيطة				
٢٢	أشعر بالضيق من ضياع الوقت دون إنجاز أعمال مدرسية مهمة				
٢٣	أسعى دوما للتجديد والإبتكار في المهام اليومية				
٢٤	أشعر بتقديري لذاتي من خلال ما أنجزه من أعمال مدرسية				
٢٥	أميل إلى المهام المدرسية الصعبة أو				

	المعقدة				
٢٦	أنزعج عندما أبدد وقت الحصص الدراسية				
٢٧	أحب التنويع في أساليب التدريس بدلا من أسلوب تدريس محدد				
٢٨	أميل إلى العمل مع معلم متميز وناجح				
٣٠	أحب منافسة الآخرين من زملائي المعلمين				
٣١	أرغب في القيام بالمهام المدرسية التي تتطلب الإلتزام بالمسؤولية				
٣٢	أستفيد من أخطائي ومواقف فشلي في تحسين أدائي في العمل				
٣٣	أحب تأدية أكثر من عمل في وقت واحد				
٣٤	أبادر دوما إلى المشاركة في اتخاذ القرارات أثناء الإجتماعات المدرسية من قبل المدير				
٣٥	أدافع باستمرار عن وجهة نظري المعارضة لزملائي المعلمين				
٣٦	أبحث دائما عن الثناء من قبل زملائي ومديري نتيجة لما أحققه من جودة الأداء				
٣٧	أسعى لتوظيف الوسائل المدرسية ما أمكن كلما لزم الأمر				
٣٨	أشعر بالكسل في بعض الأحيان				
٣٩	أشعر بالتعب بعد فترة قصيرة من بدء				

	الحصة				
٤٠	كثيرا ما أستعين بزملائي المعلمين في حل المشكلات التي تواجهني				
٤١	كثيرا ما يدفعني الروتين اليومي إلى اليأس والتفكير في ترك المدرسة نهائيا				
٤٢	أهتم كثيرا بمدى تناسب الراتب الذي أتقاضاه مع حجم العمل الذي أؤديه				
٤٣	أهتم كثيرا بمدى تناسب الراتب الذي أتقاضاه مع خبراتي و مؤهلاتي العلمية				
٤٤	أعتقد أنني غير طموح				
٤٥	أميل إلى القيام بأعمال غير ذات قيمة عندما أواجه صعوبة في عملي المدرسي				
٤٦	أشعر باليأس والإحباط عندما أفشل في معالجة بعض المشكلات المتعلقة بطلابي و مدرستي				
٤٧	أنسى كل ما يتعلق بالعمل والمدرسة عندما أكون في إجازة				
٤٨	أتجنب التعامل مع المدير لأن دخولي إلى الإدارة أمر يضايقني كثيرا				
٤٩	أعتقد أنني نادرا ما أنهي حصة دراسية حتى آخرها				
٥٠	أشعر بالخوف من عقاب المدير عندما أخطئ في العمل				
٥١	أشعر أنني لا ألقى قبولا عند من				

				أحترمهم من زملائي المعلمين	
				أتمسك بأهدافي وخططي الدراسية رغم ثبوت فشلها أحيانا	٥٢
				أفضل أن تجري الأمور في العمل على وتيرة واحدة	٥٣

الملحق (٣)

الاستبانة بصورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم/ أختي المعلمة

تحية طيبة وبعد ،،،

تهدف هذه الإستبانة إلى معرفة الممارسات التسلطية لدى مدراء المدارس وعلاقتها بمستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين، وتتألف هذه الإستبانة من ثلاثة أقسام:

القسم الأول: ويحتوي على معلومات عامة، أما **القسم الثاني**، فيتألف من ٢٧ فقرة تحوي بيانات عن التسلطية عند مديري المدارس. أما **القسم الثالث**، فيحتوي على مقياس الدافعية للإنجاز عند المعلمين والمكون من ٣٣ فقرة.

أرجو الإجابة بصراحة ومصداقية ، والمطلوب هو قراءة كل فقرة على حدة ، وبيان درجة ممارسة السلوك في كل فقرة من وجهة نظركم ، وذلك بوضع إشارة **(X)** في المربع الذي يعبر عن درجة موافقتكم، كما وتود الباحثة أن تؤكد لكم أن المعلومات التي ستجمع سيقتصر استخدامها على أغراض البحث العلمي وستعامل بكل سرية وموضوعية.

شاكرةً لكم تعاونكم

الباحثة

آمال أبو عواد

الجامعة الهاشمية

أولا : المعلومات الديمغرافية

النوع : □ ذكر □ أنثى

المؤهل العلمي للمعلم: □ بكالوريوس □ دبلوم □ماجستير □دكتوراة

الخبرة التدريسية للمعلم: □ ١ – أقل من ٥سنوات □ ٥ – أقل من ١٠ سنوات

□ ١٠ – أقل من ١٥ سنة □ ١٥ سنة فأكثر

نوع المدرسة: □ ذكور □ إناث □ مختلطة

ثانيا: استبانة التسلطية:

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق أبدا
	المجال الأول: الشؤون الإدارية					
١	يرفض مناقشة المعلمين له في الأمور المرتبطة بالعمل					
٢	يرفض مراجعة المعلمين له بشأن تقييم الأداء الخاص بهم					
٣	يجبر المعلمين على آرائه الإدارية					
٤	يطبق قوانين صارمة لتنظيم مدرسته					
٥	يتمسك بقراراته الإدارية ولو أجمع الآخرون على خطئها					
٦	يفتش بصورة مستمرة عن أخطاء المعلمين					
٧	يلزم المعلمين بتطبيق التعليمات الإدارية دون نقاش					

٨	يتمسك بحرفية القوانين والأنظمة المدرسية					
	المجال الثاني: الشؤون الفنية					
١	يهمل مشكلات العمل المختلفة لدى المعلمين					
٢	يرفض مشاركة المعلمين في تعديل خطط التدريس لكثير من المواد الدراسية					
٣	نادرا ما يلجأ إلى المرشد المدرسي لاستشارته في كثير من المشكلات التي تواجه المدرسة والمعلمين					
٤	يمتنع عن مساعدة المعلمين في تشخيص الضعف الدراسي عند الطلبة ورسم الخطط العلاجية لهم					
٥	نادرا ما يشارك المعلمين في وضع الخطط السنوية					
٦	يقوم بمراقبة المهام المرتبطة بالعمل المدرسي بنفسه					
٧	يضع برنامج الإمتحانات المدرسية لوحده دون إشراك المعلمين في ذلك					
	المجال الثالث: الشؤون الطلابية					
١	يهمل كثير من المشاكل الطلابية التي يواجهها طلبة مدرسته					
٢	يرفض استقبال الطلبة في غرفة الإدارة للإستماع إلى مشاكلهم					
٣	نادرا ما يقوم بإلقاء كلمات إرشاد وتهذيب للطلبة بهدف ترسيخ العادات الحميدة والأخلاق الفاضلة لديهم					

٤	يرفض مشاركة الطلبة في الأنشطة المدرسية وذلك لاعتقاده بأنهم ليسوا عنصرا هاما في المدرسة					
٥	يوبخ الطلبة إذا أساؤوا أو أخطؤوا أمام زملائهم أثناء الطابور الصباحي					
	المجال الرابع: العلاقة مع المجتمع المحلي					
١	نادرا ما يشارك في الأنشطة المدرسية و خاصة برامج خدمة المجتمع المحلي					
٢	نادرا ما يشارك أولياء أمور الطلبة في الأنشطة التي تهم المجتمع المحلي					
٣	نادرا ما يتعاون مع أولياء أمور الطلبة في حل المشكلات التربوية والسلوكية لأبنائهم					
٤	نادرا ما يشرك الطلاب بالأعمال التي تعود بالمنفعة على البيئة المحلية كعمل تطوعي أو حملة نظافة					
٥	يتجنب إقامة علاقات مع قادة المجتمع المحلي وذوي الخبرة منهم					
٦	نادرا ما يدعو أولياء أمور الطلبة إلى حفل تخرج أبنائهم السنوي					
٧	نادرا ما يشرك المجتمع المحلي في تقييم برامج المدرسة وفعالياتها					

ثالثا: استبانة الدافعية للإنجاز:

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق أبدا
	المجال الأول: الوقت والجهد					
١	أقضي وقتا طويلا في شرح الدروس دون الشعور بالتعب أو الإرهاق					
٢	أبقى في مدرستي بعض الوقت بعد الإنتهاء من الدوام لتحقيق المزيد من جودة الأداء					
٣	أحاول بذل جهد إضافي لتلبية حاجات الآخرين بما فيهم المعلمين والمدير والطلبة					
٤	أشعر بالضيق من ضياع الوقت دون إنجاز أعمال مدرسية مهمة					
٥	أميل إلى المهام المدرسية الصعبة أو المعقدة					
٦	نادرا ما أهتم بمدى تناسب الراتب الذي أتقاضاه مع خبراتي ومؤهلاتي العلمية					
٧	نادرا ما أهتم بمدى تناسب الراتب الذي أتقاضاه مع حجم العمل الذي أؤديه					
٨	أنسى كل ما يتعلق بالعمل والمدرسة فور إنهائي الحصص الدراسية					
	المجال الثاني : الطموح والتميز والمبادرة					
١	أسعى دوما للترقية الوظيفية					

٢	أرغب في القيام بالمهمات الموكلة إلي مهما كلفني ذلك من جهد					
٣	أحاول دوما أن أكون في مقدمة المعلمين					
٤	أعتقد أن التفوق المهني مهم لي					
٥	كثيرا ما يدفعني الروتين اليومي إلى اليأس والتفكير في ترك المدرسة نهائيا					
٦	أسعى دوما للتجديد والإبتكار في المهام اليومية					
٧	أفضل أن تجري الأمور في العمل على وتيرة واحدة					
	المجال الثالث: الإنجاز والمثابرة					
١	أفضل أداء عملي المدرسي بشكل متميز					
٢	أعتقد أنني أستطيع مواجهة الصعوبات التي يصعب على المعلمين الآخرين مواجهتها					
٣	أسعى إلى تحقيق نجاح أكبر في حياتي المدرسية					
٤	أشعر بتقديري لذاتي من خلال ما أنجزه من أعمال مدرسية					
٥	أستفيد من أخطائي و مواقف فشلي في تحسين أدائي في العمل					
٦	أبادر دوما إلى المشاركة في اتخاذ القرارات أثناء الإجتماعات المدرسية التي يعقدها المدير					
٧	أشعر بالكسل بعد فترة قصيرة من بدء الحصة					

٨	يتدنى مستوى عطائي عندما أواجه صعوبة في عملي					
	المجال الرابع: العلاقة مع المجتمع المدرسي					
١	أهتم كثيرا بطبيعة الأنشطة المدرسية التي أقوم بها					
٢	أهتم بتقاريري السنوية وأسعى للحصول على درجات مرتفعة					
٣	أحب أن تكون الإجراءات وأهداف العمل واضحة بالنسبة لي					
٤	أستمر في التعامل مع مشكلات الطلبة حتى أتغلب عليها					
٥	أشعر بالخيبة والإنزعاج الشديدين عندما يحصل أحد طلبتي على علامات متدنية					
٦	أبحث دائما عن الثناء من قبل زملائي ومديري نتيجة لما أحققه من جودة الأداء					
٧	كثيرا ما أستعين بزملائي المعلمين في حل المشكلات التي تواجهني بعد أن أستنفذ الخيارات المتاحة لها					
٨	أشعر باليأس والإحباط عندما أفشل في معالجة بعض المشكلات المتعلقة بطلبتي					
٩	أصر على التعامل مع المدير رغم أنه يتصيد أخطائي					
١٠	أستطيع المواءمة بين عملي المدرسي وبين الظروف المحيطة					

الملحق (٤)

أوراق تسهيل المهمة

THE HASHEMITE UNIVERSITY
The Presidency

الجامعــة الهاشمــيــة
رئاســة الجامعــة

الرقم : ٧ / ١ / ١ / ١٢٠٠م   التاريخ : ٢١ / ٣ / ٢٠١٣م   الموافق

عطوفة مدير مديرية تربية عمان الثالثة المحترم

تحية طيبة، وبعد،

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم لتسهيل مهمة الطالبة "آمال عبد الرحمن محمد ابو عواد"/ماجستير إدارة تربوية/كلية العلوم التربوية/الجامعة الهاشمية، لاستكمال متطلبات رسالة الماجستير الخاصة بها والمعنونة بـ:

"الممارسات التسلطية لدى مدراء المدارس وعلاقتها بمستوى الدافعية لدى المعلمين"

وذلك من خلال توزيع الاستبانة الخاصة بالدراسة على المعلمين في المدارس التابعة لمديرتكم الموقرة .

شاكرين لكم حسن تعاونكم مع الجامعة الهاشمية وطلبتها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

عميد كلية العلوم التربوية

الدكتور أيمن العمـري

٥ ١ - ٢٠١٣

١٢٦٤

هاتف (٣٣٣٣ ٣٩٠ ٥ ٩٦٢) - فاكس - (٦٦١٣ ٣٨٢ ٥ ٩٦٢) - ص.ب (٣٣٠١٢٧) - الرمز البريدي (١٣١٣٣) الزرقاء / المملكة الأردنية الهاشمية
Phon No. (962 5 390 3333) - Fax (962 5 382 6613) - P.O.Box (330127) Postal Code (13133) Zarqa - The Hashemite Kingdom of Jordan
E-mail: huniv@hu.edu.jo

وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم للواء القويسمه

الرقم ل ق/ ٧/١/ ٤٢٠٩
التاريخ ٢٥/٦/١٤٣٦
الموافق ١٥/٤/٢٠١٥

مديري ومديرات المدارس الحكومية

الموضوع : البحث التربوي وتسهيل مهمة

تقوم الطالبة " آمال عبد الرحمن محمد أبو عواد " من الجامعة الهاشمية / تخصص اداره تربوية بإجراء دراسة بعنوان " الممارسات التسلطية لدى مدراء المدارس وعلاقتها بمستوى الدافعية لدى المعلمين " ، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير ، ويحتاج ذلك إلى إجراء تطبيق استبانه على عينه من معلمي المدارس الحكومية الأساسية في مدارسكم .

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه وتقديم المساعدة الممكنة لها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

/ مدير التربية والتعليم

الدكتور
سالم تيسير الشرايعه
مدير الشؤون الادارية والمالية

- نسخة /مكتب مدير التربية والتعليم
- نسخه/ مدير الشؤون التعليمية والفنية
- نسخة ر.ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي
- نسخة / الملف العام

THE HASHEMITE UNIVERSITY
Faculty of Educational Sciences

الجامعة الهاشمية
كلية العلوم التربوية

الرقم : ع ت/٢٩/١٤/١/ ... التاريخ : ٢٨ محرم، ١٤٣٤ الموافق :٢٠١٢/١٢/١١

مكتب العميد
Dean's Office

الجامعة الهاشمية
عمادة البحث العلمي والدراسات
الصادر
١٢ كانون أول ٢٠١٢
الملف ...
الاجراء ...

الأستاذ الدكتور عميد البحث العلمي والدراسات العليا المحترم

تحية طيبة وبعد،،

فأرجو إعلامكم بان لجنة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية قد أوصت في جلستها رقم (٢٠١٢/٧/٢٠١٣) بتاريخ ٢٠١٢/١٢/١٠ بالموافقة على اعتماد مشروع خطة الرسالة الجامعية المقدم من الطالبة **امال عبد الرحمن ابو عواد** (١١٧٠١٥١) ماجستير **"ادارة تربوية"** والموسومة بـ :

"الممارسات التسلطية لدى مدراء المدارس وعلاقتها بمستوى دافعية المعلمين نحو العمل من وجهة نظر معلمي ومدراء المدارس الاساسية الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الثالثة".

علما بان الاستاذ الدكتور "سامح محافظة" سيشرف على رسالة الطالبة المذكورة.

أرجو الموافقة والإيعاز لمن يلزم لإجراء اللازم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

ق.أ عميد كلية العلوم التربوية

د ايمن العمري

THE HASHEMITE UNIVERSITY
Faculty of Educational Sciences

الجـــامعـــة الـهاشمية
كلية العلوم التربوية

الرقم : ع ت/ق أ/٤٢/ ٢٠٠٦٠١٣٠ التاريخ:

قسم أصول التربية والادارة

الأستاذ الدكتور عميد كلية العلوم التربوية المحترم

تحية طيبة وبعد،،،

ارجو التكرم بمخاطبة من يلزم لتسهيل مهمة الطالبة آمال عبد الرحمن محمد ابو عواد/ماجستير الادارة التربوية (١١٧٠١٥١) لتوزيع استبانتها على معلمي مدارس التربية والتعليم التابعة لمديرية منطقة عمان الثالثة والتي تحتاجها في رسالتها المعنونة بـ " الممارسات التسلطية لدى مدراء المدارس وعلاقتها بمستوى الدافعية لدى المعلمين".

لإجراءاتكم لطفاً ،،،،،

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

ق.أ.رئيس قسم أصول التربية والإدارة

د. رنا الصمادي

- مرفق نسخة من الاستبانة.

الزرقاء - هاتف (٣٩٠٣٣٣٣) ناسوخ (٣٨٢٦٦١٣) ص.ب (٣٣٠١٢٧) الرمز البريدي (١٣١١٥) الزرقاء / الأردن
E - mail : esf@hu.edu.jo

الملحق (٥)

كتاب الموافقة على مشروع بحث

THE HASHEMITE UNIVERSITY
Faculty of Educational Sciences

الجامعة الهاشمية
كلية العلوم التربوية

الرقم : ع ت/١/١٤/٢٩/ ١٥-١٥٦٠ التاريخ : ٢٨ محرم، ١٤٣٤ الموافق :٢٠١٢/١٢/١١

مكتب العميد
Dean's Office

الجامعة الهاشمية
عمادة البحث العلمي والدراسات
الصادر
١٢ كانون أول ٢٠١٢
الملف ......
الاجراء ......

الأستاذ الدكتور عميد البحث العلمي والدراسات العليا المحترم

تحية طيبة وبعد،،

فأرجو إعلامكم بان لجنة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية قد أوصت في جلستها رقم (٢٠١٢/٧/٢٠١٣) بتاريخ ٢٠١٢/١٢/١٠ بالموافقة على اعتماد مشروع خطة الرسالة الجامعية المقدم من الطالبة **امال عبد الرحمن ابو عواد (١١٧٠١٥١)** ماجستير **"ادارة تربوية"** والموسومة بـ :

"الممارسات التسلطية لدى مدراء المدارس وعلاقتها بمستوى دافعية المعلمين نحو العمل من وجهة نظر معلمي ومدراء المدارس الاساسية الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الثالثة".

علما بان الاستاذ الدكتور "سامح محافظة" سيشرف على رسالة الطالبة المذكورة.

أرجو الموافقة والإيعاز لمن يلزم لإجراء اللازم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

ق.أ عميد كلية العلوم التربوية

د ايمن العمري

الزرقاء - هاتف (٣٩٠٣٣٣٣) ناسوخ (٣٨٢٦٦١٣) ص.ب (١٥٠٤٥٩) الرمز البريدي (١٣١١٥) الزرقاء / الأردن
مكتب الارتباط : عمان - هاتف (٥٣٤٢٧٠٠) ناسوخ (٥٣٤٣٨٦٤) ص.ب (١٣٨) الجبيهة / الأردن e-mail: hu.edu.jo

Abstract:

Authoritarian Practices of School Principals, and its Relation to The Teacher's Motivation in the Governmental Primary Schools Followed to 3rd Amman Educational Governorate

By:-

Amal Abd-Alrahaman Mohammad Abu-Awwad

Supervisor

Prof Sameh Mohammad Mahafzah

This study aims at investigating of the authoritarian practices of schools principals, and its relation to the teacher's motivation from the perspective of teachers of governmental primary schools followed to 3rd of Amman educational governorate.

The population consisted of all of teachers of primary stage (1st & - 3rd grade) in the 3rd of Amman educational governorate at the city of Amman, and there were (1400) teachers. The sample consisted of (310) male & female teachers of primary stage. In addition to, the study used the questionnaires as a tool, which were distributed after its validity is been checked.

The results showed that there are:

- level of Authoritarian Practices of school Principals were medium.

- average of teacher's Motivation were medium.

- no differences of significance due the gender for the dimensions the relation with the local community and expertise.

- there are differences of significance due to the gender for the field of administrational matters.

- there is an impact for the variables of gender and qualification on the achievement motivation level for Male and female teachers in the 3rd of Amman educational governorate.

-there is a difference with significant for the level of authoritarian practices of schools principals, and its relation to the teacher's motivation from the perspective of teachers of 3rd of Amman educational governorate.

The study recommends with the importance of spreading the awareness of keeping away authoritarian practices of schools principals. Hence, applying the lows and terms in well-manner way.